



Oana Popa

**PROFESORUL ȘI CURRICULUMUL:
CONEXIUNI, DISONANȚE, CONSTRÂNGERI**

OANA POPA

PROFESORUL ȘI CURRICULUMUL:

CONEXIUNI, DISONANȚE, CONSTRÂNGERI

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2015

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Gabriel Albu

Prof. univ. dr. Emil Stan

ISBN 978-973-595-884-8

© 2015 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Tehnoredactare computerizată: Cristian-Marius Nuna

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./Fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@edituraubbcluj.ro
<http://www.edituraubbcluj.ro/>**

Motto:

*The teacher must remain the key.
The literature on effective school are meaningless,
debate over educational policy are moot,
if the primary agents of instruction
are incapable of performing their functions well.*

(Shulman, 1983, *apud* Flinders, 1988, p. 17)

CUPRINS

<i>PREFĂTĂ</i>	9
Lista tabelelor	13
Lista figurilor	14
Lista abrevierilor	15
INTRODUCERE	17
PARTEA ÎNTÂI. CADRUL TEORETIC AL CERCETĂRII.....	21
CAPITOLUL I. Conceptul de curriculum	23
1.1. Etimologie. <i>Curriculum</i> sau <i>currere</i>	23
1.2. Evoluția conceptului. O scurtă istorie	24
1.2.1. Primele consemnări	24
1.2.2. Momentul John Dewey – 1902	24
1.2.3. Momentul Franklin Bobbitt – 1918.....	25
1.2.4. Momentul Ralph Tyler – 1949	26
1.2.5. A doua jumătate a secolului al XX-lea – începutul secolului al XXI-lea.....	27
1.3. Către o definiție a conceptului.....	28
1.3.1. Definiții de dicționar	30
1.3.2. Definiții de autor	31
1.4. Modele de concepere a curriculumului	33
1.4.1. Modelul centrat pe conținuturi	33
1.4.2. Modelul centrat pe finalități (obiective, competențe).....	34
1.4.3. Modele procesuale.....	35
1.5. Tipuri și forme, dimensiuni și ipostaze ale curriculumului	36
1.5.1. Curriculumul scris	38
1.5.2. Curriculumul nescris (unwritten)	39
1.5.3. Curriculumul operațional-experiențial	40
CAPITOLUL II. Evoluția curriculumului în spațiul românesc	43
2.1. Conceptul de curriculum în Europa.....	43
2.2. Conceptul de curriculum în România.....	43
2.3. Reforma curriculară în România	45
2.4. Principalele etape ale reformei curriculare.....	48
2.4.1. Înainte de 1989	48
2.4.2. Momentul 1989	48
2.4.3. După 1989	49
2.5. Caracteristici, realizări, disfuncții, vulnerabilități	49
2.5.1. Etapa 1990–1997	49
2.5.2. Etapa 1997–2000	50
2.5.3. Etapa 2001–2010	52
2.5.4. În prezent	52
CAPITOLUL III. Profesorul și curriculumul	55
3.1. <i>Alinarea</i> curriculumului	55
3.2. Profesorii în contextul implementării curriculumului	56

3.3. Transpoziția didactică.....	61
3.3.1. Transpoziția didactică externă.....	63
3.3.2. Transpoziția didactică internă	65
3.4. Starea de fapt: rezultatele evaluărilor	68
CAPITOLUL IV. Roluri și competențe ale profesorului.....	73
4.1. Educația prin/pentru competențe.....	73
4.2. Competențele-cheie în spațiul european. <i>Competențe-cheie românești</i>	75
4.3. Ce este competența? Modele de definire.....	76
4.4. Competența și eficiența profesorului.....	81
4.5. Un cadru pentru definirea rolurilor și competențelor profesorului	82
4.6. Roluri ale profesorului.....	84
4.7. Tipuri și categorii de competențe ale profesorului	86
4.8. Un profil al competențelor profesorului european. Competențele profesorului pentru învățământul primar	90
CAPITOLUL V. Concluzii – Partea I.....	93
PARTEA A II-A. CADRUL METODOLOGIC AL CERCETĂRII.....	99
CAPITOLUL VI. Metodologia cercetării.....	101
6.1. Premise și direcții ale cercetării.....	101
6.2. Scopul și importanța cercetării	102
6.3. Caracteristici ale cercetării	103
6.4. Ipotezele cercetării	104
6.5. Obiective ale cercetării	104
6.6. Variabilele cercetării	105
6.7. Subiecții cercetării	105
6.8. Criterii de diferențiere a lotului cercetat.....	106
6.9. Colectarea datelor	110
6.10. Metode și instrumente ale cercetării.....	111
6.11. Dificultăți și limite ale cercetării	113
CAPITOLUL VII. Rezultate ale cercetării: plusuri și minusuri ale curriculumului formal pentru învățământul primar din perspectiva implicațiilor pentru activitatea profesorilor	115
7.1. Direcții de analiză.....	115
7.2. Momentul 1993	115
7.3. Momentul 1995	117
7.4. Momentul 1998	120
7.4.1. Planul-cadru pentru învățământul primar	120
7.4.2. Programele școlare pentru învățământul primar.....	121
7.5. Revizuirile din 2001, 2003, 2004	123
7.5.1. Revizuirile din 2001, 2003, 2004 la nivel de planuri-cadru	123
7.5.2. Revizuirile din 2001, 2003, 2004, 2005, la nivel de programe școlare	125
7.6. Momentul 2011–prezent.....	125
CAPITOLUL VIII. Rezultate ale cercetării: percepții și opinii ale profesorilor pentru învățământul primar în relația cu curriculumul formal.....	129
8.1. Modul de raportare la curriculumul formal	129
8.2. Percepția asupra propriului rol	141
8.3. Relații între modul de raportare la curriculumul formal și percepția subiecților asupra propriului rol	148
8.4. Accente ale practiciei curente	154

8.5. Nevoi de formare identificate.....	163
8.6. Percepții și opinii ale inspectorilor școlari	170
CAPITOLUL IX. Concluzii – Partea a II-a	175
CAPITOLUL X. Program de formare: Curriculumul formal. De la intenție la realizare, în învățământul primar	183
Bibliografie	191
ANEXE	205
Anexa 1. Instrumente ale cercetării	205
Anexa 2. Date obținute prin ancheta pe bază de chestionar	220

PREFATĂ

Prin lucrarea „**Profesorul și curriculumul. Conexiuni, disonanțe, constrângerii**”, doamna **Oana Popa** își propune să răspundă la două întrebări principale, și anume: a) dacă curriculumul formal pentru învățământul primar din România este adekvat lumii contemporane și nevoilor beneficiarilor săi direcți – elevii; și b) cum se poziționează profesorii din învățământul primar la curriculumul formal și în ce mod această poziționare influențează calitatea actului didactic. Citind lucrarea și raportându-ne la titlu, vom constata că prima întrebare se referă la curriculumul în vigoare, iar cea de a doua îi vizează pe profesori, adică pe cei care implementează în practica școlară curriculumul.

Ca urmare, autoarea își concepe lucrarea sa în două părți pentru a răspunde la cele două întrebări fundamentale, după cum urmează: în prima parte (capitolele I–V), domnia sa încearcă să răspundă la prima întrebare, iar în partea a doua (capitolele VI–X), la cea de a doua întrebare. Prima parte a lucrării, debutează cu **prezentarea unor coordonate generale ale conceptului de curriculum**. Astfel, în capitolul I, intitulat „**Conceptul de curriculum**”, avem de a face cu etimologia conceptului, un scurt istoric al acestuia, marcarea unor momente semnificative ale devenirii curriculumului, cadrul contemporan în care se încearcă definirea conceptului de curriculum, varietatea definițiilor existente, numeroasele tipuri și forme, multiplele dimensiuni și ipostaze ale acestui concept în zilele noastre.

Autoarea precizează că, **din punct de vedere etimologic**, termenul de curriculum provine din limba latină, unde el însemna cursă, alergare sau interval de timp. În domeniul educației, acest concept a apărut în anii 1582 și respectiv 1683 în documentele Universității din Leiden din Olanda și ale Universității Glasgow din Scoția, sub accepțiunea de **totalitatea cursurilor pe care le urmează studenții pe parcursul anilor de studii**. În continuare, autoarea prezintă **evoluția conceptului de curriculum**, pe parcursul secolului XX, secol în care această evoluție este marcată de câteva momente principale, și anume: a) momentul John Dewey, 1902; b) momentul Franklin Bobbitt, 1918; momentul Ralph Tyler, 1949; și d) a doua jumătate a secolului XX. Pe parcursul acestui secol s-a produs extinderea conceptului de curriculum până la accepțiunea contemporană de **totalitatea proceselor educaționale și a experiențelor de învățare și formare concrete, concepute și oferite de către școală prin intermediul programelor educative în vederea asigurării dezvoltării personale, profesionale și sociale ale tinerei generații**.

De asemenea, doamna Oana Popa insistă pe modelele de concepere a curriculumului: a) modelul centrat pe conținuturi sau modelul tradițional; b) modelul centrat pe finalități; și c) modelul centrat pe competențe. Un loc aparte îl acordă autoarea **modelelor procesuale, de concepere a curriculumului**, modele care s-au dezvoltat în ultimul deceniu al secolului XX. Este vorba de modele centrate pe disciplina de învățământ, într-un cadru structural triunghiular sau pentagonal. Acest prim capitol din lucrare se încheie cu o **exegeză detaliată asupra principalelor tipuri și forme de curriculum, asupra dimensiunilor și ipostazelor acestuia**.

În **capitolul al doilea**, autoarea se axează pe **evoluția curriculumului românesc**. Pornind de la documentele de politică școlară, domnia sa precizează cele două sensuri de abordare ale curriculumului, și anume: a) **sensul larg** – ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care elevul pe durata parcursului său școlar; și b) **sensul restrâns** – ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale cu privire la procesele educative și la experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului (curriculum formal sau oficial – planurile-cadru de învățământ, programele școlare, manualele, ghiduri, norme metodologice și materiale suport).

Cel mai mare spațiu din acest capitol este destinat reformei curriculare a învățământului românesc, cu principalele etape ale acesteia: a) etapa 1990–1997; b) etapa 1997–2000; c) etapa 2001–2010; și d) etapa 2011 – prezent. Autoarea prezintă caracteristicile fiecărei etape ale reformei curriculare, bazându-se pe

lucrări de specialitate ale unor autori consacrați în probleme de reformă școlară (S. Cristea, A. Marga, A. Crișan, D. Potolea și alții), precum și pe documente de politică școlară.

În capitolul III, intitulat „**Profesorul și curriculumul**”, autoarea analizează, în mod profund și argumentat, câteva probleme esențiale, cum ar fi: **a) profesorii în contextul implementării curriculumului**, problemă în care este vorba de actorii principali ai educației, care traduc intenția în termeni proprii și în contexte particulare; **b) transpoziția didactică**, un instrument prin care se analizează transformarea cunoștințelor științifice în cunoștințe școlare; și **c) starea de fapt sau rezultatele evaluărilor**, adică nivelul atins, reflectat în rezultatele obținute, prin raportare la ceea ce se așteaptă.

Remarcăm faptul că, **cititorul interesat va găsi aici o serie de date, interesante și utile**, despre: implementarea unei reforme școlare și deci a unui nou curriculum; cauzele dificultăților apărute în implementarea unui nou curriculum; etapele transpoziției didactice (externe și interne); standardele curriculare și de evaluare; analiza rezultatelor evaluărilor naționale, precum și a celor internaționale la care România a participat (PIRLS, PISA, TIMSS).

În capitolul IV, intitulat „**Roluri și competențe ale profesorului**”, doamna Oana Popa ne oferă o veritabilă exgeză despre curriculumul centrat pe formarea și dezvoltarea de competențe, precum și despre rolurile și eficiența profesorului. Cititorul va găsi aici informații multiple și complexe despre: a) educația prin și pentru competențe; b) competențele-cheie în spațiul european și în spațiul românesc; c) conceptul de competență și modalitățile de definire ale acestuia; d) competența și eficiența profesorului; e) rolurile și competențele profesorului; și f) competențele profesorului pentru învățământul primar.

După ce parcurge, în detaliu, informațiile numeroase și bine argumentate referitoare la cele șase aspecte enumerate mai sus, cititorul intră în **capitolul V**, intitulat „**Concluzii – Partea I**”. Aici, cititorul se va confrunta cu **o sinteză de idei esențiale**, desprinse de către autoare din cele patru capitole ale primei părți din lucrare. În esență, aceste idei sunt următoarele: a) conceptul de curriculum, prin reperele sale greu de surprins, face mai dificilă misiunea practicienilor de la catedră; b) reforma curriculară nu poate avea succes, dacă ea nu se reflectă în practica profesorilor; c) profesorii trebuie să conștientizeze și să-și asume rolul de agent al schimbării; și d) profesorii reprezentă resursa esențială pentru învățare.

După opinia noastră, analiza primei părți din cartea doamnei Oana Popa trebuie să fie interesantă și provocatoare pentru cititorul avizat datorită a două observații ale autoarei, și anume: a) cel mai slab punct al reformei curriculare din învățământul românesc rezidă în lipsa de corelare a inovațiilor cu formarea continuă a profesorilor; și b) multidimensionalitatea inovării și schimbării trebuie să se reflecte pe trei dimensiuni complementare ale implementării – materialele disponibile, strategiile didactice utilizate și convingerile profesorilor.

La începutul acestor rânduri, am precizat că, în partea a doua a lucrării sale, autoarea încearcă să răspundă la cea de a doua întrebare fundamentală pe care și-a pus-o în cadrul investigațiilor sale, și anume: cum se poziționează profesorii din învățământul primar față de curriculumul formal și în ce mod această poziționare influențează actul didactic. În cele cinci capitole mari care alcătuiesc această parte a lucrării, cititorul va găsi un sistem amplu și complex de informații cu privire la câteva **aspecte esențiale legate de elementele constataitive și experimentale** de care s-a preocupat autoarea, și anume: **a) metodologia cercetării**, cu obiective, ipoteze, caracteristici, variabile, metode și instrumente corespunzătoare; **b) rezultatele cercetării, axate pe plusuri și minusuri ale curriculumului formal** pentru învățământul primar, din perspectiva implicațiilor pentru activitatea profesorilor; **c) rezultatele cercetării, cu privire la percepțiile și opiniile profesorilor** pentru învățământul primar în relația lor cu curriculumul formal.

Încă de la începutul acestei **părți practice – experimentale a lucrării**, cititorul va afla că demersurile cercetărilor inițiale ale autoarei prezintă câteva caracteristici definițorii stabilite din perspectiva mai multor criterii: a) sunt de tip constatativ și ameliorativ, cu elemente de dezvoltare; b) sunt, în același timp, de tip descriptiv, explicativ și operațional; c) sunt de tip practic – aplicativ; d) sunt de tip transversal; e) sunt de tip sistemic; f) sunt de tip observațional și istoric; g) îmbină metodele cantitative cu cele calitative; h) sunt, în

același timp, de tip deductiv și inductiv; și i) sunt de tip explicativ și comprehensiv. În ce privește **rezultatele cercetării pe ansamblu**, cititorul va afla informații necesare și relativ suficiente despre punctele tari și punctele slabe ale curriculumului formal pentru învățământul primar, în mod grupat, pe momente și revizuiri făcute în perioada 1993–2012, atât la nivelul programelor școlare, cât și la nivelul planurilor-cadru de învățământ.

Cât privește **rezultatele cu privire la perceptiile profesorilor pentru învățământul primar, în relația lor cu curriculumul formal**, cititorul va găsi numeroase informații interesante și explicite cu privire la următoarele aspecte: a) modul de raportare la curriculumul formal; b) perceptia profesorilor asupra propriului rol; c) relațiile între modul de raportare la curriculumul formal și perceptia profesorilor asupra propriului rol; d) practica curentă a profesorilor; e) nevoile de formare identificate; și f) perceptiile și opinile inspectorilor școlari.

Capitolul IX, constituie de fapt **un set de concluzii ale părții a doua din lucrare**. După opinia autoarei, aceste concluzii se pot constitui într-un răspuns la cea de a doua întrebare amintită mai sus. Este vorba de următoarele idei concluzive, și anume: a) raportarea negativă a profesorilor față de prescripțiile curriculare, adică avem un curriculum prea încărcat; b) declarația a circa jumătate din profesorii chestionați cu privire la importanța Curriculumului Național, importanță care a crescut pentru ei în ultimii ani; c) entuziasmul relativ redus cu privire la încrederea în implementarea curriculumului formal; d) ideea profesorilor de a-și minimaliza responsabilitatea față de rolul pe care ar trebui să și-l asume; e) accentele practicei curente indică faptul că o parte dintre profesori sunt încă tributari abordărilor tradiționale ale predării, învățării și evaluării; f) un procent mare dintre profesorii chestionați nu se declară pe deplin mulțumiți de utilitatea cursurilor de formare continuă etc.

În capitolul final al lucrării, autoarea ne propune un **program de formare** intitulat „**Curriculumul formal. De la intenție la realizare, în învățământul primar**”. Este vorba aici despre un proiect al unui program de formare rezultat din cercetările sale constatațive prin care să se abilitizeze profesorii pentru învățământul primar în vederea realizării mai eficiente a curriculumului formal în activitatea curentă. Apreciem că **programul de formare este construit din trei perspective**: a) din punct de vedere legislativ; b) din punct de vedere metodologic; și c) din punct de vedere curricular. Programul propus este un program tematic, non-disciplinar și cu o durată de 60 de ore. De asemenea, acest program are 15 credite profesionale transferabile.

Apreciem că lucrarea de față este necesară și utilă tuturor cadrelor didactice din învățământul primar, inspectorilor școlari și specialiștilor preocupați de formarea profesorilor pentru învățământul primar, precum și celor ce se ocupă de dezvoltarea curriculumului în acest compartiment al învățământului.

Prof. univ. dr. Gheorghe Tomșa

Lista tabelelor

Tabel 1. Genul subiecților	106
Tabel 2. Categorii de vârstă ale subiecților	108
Tabel 3. Ultima diplomă obținută	108
Tabel 4. Specializările subiecților	109
Tabel 5. Consistența internă: opinii generale ale subiecților asupra curriculumului formal	112
Tabel 6. Consistența internă: impactul prescripțiilor curriculare formale pentru activitatea curentă	112
Tabel 7. Consistența internă: utilizarea resurselor	112
Tabel 8. Consistența internă: utilizarea de metode didactice	112
Tabel 9. Consistența internă: utilizarea strategiilor de evaluare	112
Tabel 10. Consistența internă: gradul de cunoaștere a filosofiei curriculare	112
Tabel 11. Opinia subiecților față de Curriculumul Național în funcție de nivelul studiilor	130
Tabel 12. Factori care au determinat nivelul adeziunii la orientările Curriculumului Național	133
Tabel 13. Principalele aspecte ale activității curente asupra cărora un nou curriculum are impact	135
Tabel 14. Media intervalelor de timp necesare pentru câștigarea încrederii practicienilor într-un nou curriculum	136
Tabel 15. Principalele elemente problematice în implementarea Curriculumului Național	137
Tabel 16. Schimbări ce ar trebui operate pentru a sprijini implementarea eficientă a curriculumului oficial	137
Tabel 17. Zone în care schimbarea se produce cu dificultate	138
Tabel 18. Ponderea răspunsurilor corecte/incorecte cu privire la ideile avansate de Curriculumul Național	139
Tabel 19. Opinia subiecților privind evauările naționale și internaționale în funcție de gradul didactic	140
Tabel 20. Factori/cauze care au determinat nivelul scăzut al rezultatelor elevilor români la evaluările internaționale și internaționale	140
Tabel 21. Efectul fluctuațiilor dimensiunilor gradului de libertate al profesorului, conferit de curriculumul formal, asupra rezultatelor elevilor	143
Tabel 22. Corelația grad de adeziune – rolul și libertatea profesorului	148
Tabel 23. Corelația grad de adeziune – aportul profesorului la realizarea intențiilor curriculumului formal	149
Tabel 24. Corelația grad de încredere în posibilitățile de implementare – rolul și libertatea profesorului	150
Tabel 25. Corelația grad de încredere în posibilitățile de implementare – dimensiunea rolului profesorului	150
Tabel 26. Corelația grad de încredere în posibilitățile de implementare – aportul profesorului la realizarea intențiilor curriculumului formal	151
Tabel 27. Frecvența utilizării resurselor în activitatea curentă	156
Tabel 28. Frecvența utilizării culegerilor/auxiliarelor didactice	157
Tabel 29. Argumente pentru frecvența utilizării culegerilor/auxiliarelor didactice	157
Tabel 30. Importanța acordată de subiecți surselor utilizate pentru realizarea proiectării didactice	158
Tabel 31. Frecvența utilizării unor metode/practici	159
Tabel 32. Frecvența utilizării practicilor de evaluare	161
Tabel 33. Domenii în care subiecții resimt nevoie de sprijin	164
Tabel 34. Motivele dificultăților întâmpinate în construirea oportunităților de învățare	165
Tabel 35. Motivele lipsei dificultăților în construirea oportunităților de învățare	166
Tabel 36. Sursele suportului primit de profesori	169

Lista figurilor

Figura 1. Alinierea curriculumului	56
Figura 2. Transpoziția didactică	61
Figura 3. Mediul social, <i>noosfera</i> , sistemul școlar	63
Figura 4. Transpoziția didactică externă	64
Figura 5. Transpoziția didactică internă	67
Figura 6. Transpoziția didactică și tipurile de curriculum	68
Figura 7. Categorii ale competențelor cheie	77
Figura 8. Un <i>model</i> al competenței	78
Figura 9. Competența – o rețea conceptuală	80
Figura 10. Un model integrator al competenței	81
Figura 11. Variabile ale eficienței profesorului	82
Figura 12. Roluri exercitatate de profesor	85
Figura 13. Domenii în care se manifestă competențele profesorilor	87
Figura 14. Tipuri de interacțiuni în care este implicat profesorul	88
Figura 15. Structura lotului după mediul în care subiecții funcționează ca profesori	106
Figura 16. Structura lotului după statutul de titular/suplinitor	107
Figura 17. Structura lotului după gradul didactic	107
Figura 18. Nivelul studiilor subiecților	108
Figura 19. Experiența didactică în învățământ	109
Figura 20. Experiența didactică în învățământul primar	109
Figura 21. Opinia subiecților față de Curriculumul Național	129
Figura 22. Opinia subiecților în funcție de mediu	129
Figura 23. Opinia subiecților în funcție de gradul didactic	129
Figura 24. Opiniile subiecților față de curriculumul formal pentru clasele ciclului primar	131
Figura 25. Evoluția importanței Curriculumului Național pentru practica curentă a profesorilor	132
Figura 26. Evoluția importanței Curriculumului Național pentru practica curentă a profesorilor în funcție de mediul rural/urban	132
Figura 27. Gradul de adeziune al subiecților la orientările Curriculumului Național	133
Figura 28. Nivelul încrederei în posibilitățile de implementare a curriculumului	134
Figura 29. Nivelul încrederei în posibilitățile de implementare a curriculumului în funcție de mediul rural/urban	134
Figura 30. Gradul de încredere în posibilitățile de implementare a curriculumului formal în funcție de vîrstă	134
Figura 31. Opinia asupra schimbărilor operate la nivel de curriculum	135
Figura 32. Intervalul de timp necesar pentru ca un profesor să devină încrezător într-un nou curriculum	136
Figura 33. Opinia asupra evaluării practicele la ciclul primar	138
Figura 34. Opinia privind obiectivitatea evaluărilor naționale și internaționale	139
Figura 35. Opinia despre aportul profesorului asupra reflectării în rezultatele elevilor a prescripțiilor curriculumului formal	141
Figura 36. Opinia asupra dimensiunilor rolului conferit profesorului de către actualul curriculum formal	142
Figura 37. Relația libertatea profesorului – nivelul rezultatelor elevilor	143
Figura 38. Măsura în care profesorul își asumă/exercită gradul de libertate conferit în prezent de curriculumul oficial	144
Figura 39. Nivelul încrederei subiecților în posibilitatea reflectării pozitive a prescripțiilor curriculare formale în rezultatele elevilor	144
Figura 40. Corelația gradul de cunoaștere a filosofiei curriculumului (Afirmația 1) – rolul profesorului	151
Figura 41. Corelația gradul de cunoaștere a filosofiei curriculumului (Afirmația 2) – rolul profesorului	152

Figura 42. Corelația gradul de cunoaștere a filosofiei curriculumului (Afirmația 3) – rolul profesorului	152
Figura 43. Corelația gradul de cunoaștere a filosofiei curriculumului (Afirmația 4) – rolul profesorului	153
Figura 44. Corelația gradul de cunoaștere a filosofiei curriculumului (Afirmația 5) – rolul profesorului	153
Figura 45. Organizarea curriculumului în școlile în care subiecții funcționează	154
Figura 46. Frecvența cu care sunt urmărite în practică cele opt domenii de competențe cheie	155
Figura 47. Aspecte accentuate în practica curentă	155
Figura 48. Frecvența utilizării culegerilor/auxiliarelor didactice	157
Figura 49. Ordonarea practicilor curente, după frecvența utilizării	160
Figura 50. Frecvența utilizării lucrărilor scrise și, respectiv, proiectelor	161
Figura 51. Ordonarea practicilor curente de evaluare	162
Figura 52. Nivelul acordului față de afirmația „Modul meu de predare este atractiv și oferă satisfacție elevilor”	162
Figura 53. Participarea subiecților, în ultimii cinci ani, la un curs de formare continuă	163
Figura 54. Participarea subiecților, în ultimii cinci ani, la un curs de formare specific pentru învățământul primar ...	163
Figura 55. Opinia respondenților asupra utilității cursurilor de formare continuă parcuse	164
Figura 56. Nivelul acordului față de afirmația „În general, dacă elevii au insuccese este din vina profesorului, școlii, curriculumului sau dotărilor necorespunzătoare”	167
Figura 57. Nivelul acordului față de afirmația „Cei mai mulți elevi învață la potențialul lor maxim dacă profesorul este competent”	167
Figura 58. Nivelul acordului față de afirmația „Cei mai mulți elevi pot fi motivați de un profesor eficient”	167
Figura 59. Frecvența subiecților care au primit sprijin în implementarea unui nou curriculum	168

Lista abrevierilor

C.N.C.	– Consiliul Național pentru Curriculum
C.N.C.P.P.	– Consiliul Național pentru Curriculum și Pregătirea Profesorilor
C.D.Ş.	– Curriculum la Decizia Școlii
Cedefop	– European Centre for the Development of Vocational Training
C.N.C.I.S.	– Cadrul Național al Calificărilor din Învățământul Superior
CPT	– Credite Profesionale Transferabile
DeSeCo	– Definition and Selection of Competencies
EC	– European Commission
EQF	– The European Qualification Framework
I.Ş.E.	– Institutul de Științe ale Educației
L.E.N.	– Legea Educației Naționale
M. Î.	– Ministerul Învățământului
M.E.C.	– Ministerul Educației și Cecetării
M.E.C.T.	– Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului
M.E.C.T.S.	– Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului
M.E.N.	– Ministerul Educației Naționale
OECD	– Organisation for Economic Co-operation and Development
POSDRU	– Programul Operational Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane
S.N.E.E.	– Serviciul Național de Evaluare și Examinare

INTRODUCERE

Conceptul de *curriculum* se află de câteva decenii în centrul unor dezbateri pe plan internațional și, în spațiul românesc, de la „importarea” sa și până în prezent, a stârnit numeroase controverse, confuzii, tentative de respingere, pătrunzând în lumea școlii în accepțiuni mai mult sau mai puțin adecvate.

Cel mai complex, cel mai dinamic, cel mai cuprinzător concept vehiculat în științele educației, dar și cel mai abstract, *curriculum* a suferit, de-a lungul timpului, numeroase modificări: de la un sens restrâns, care îl reducea la conținuturi, la componenta informativă, către un sens din ce în ce mai larg, în prezent cunoscând cea mai mare complexitate. Ion Negreț-Dobridor (2008) previne cititorii, din chiar primele rânduri ale lucrării sale, un studiu de o complexitate unică în literatura românească de specialitate, asupra problematicii „pe cât de fabuloasă și de tulburătoare în plan teoretic, pe atât de importantă și de stringentă în plan practic” (Negreț-Dobridor, 2008, p. 11), că teoria curriculumului educațional este o știință *in statu constituendi*, aflată totuși în prag de maturitate, având nevoie de clarificări care să facă lumină în „tărăboiul teoretic și practic” (Negreț-Dobridor, 2008, p. 16), în „labirintul conceptual” (Potolea, Negreț-Dobridor, 2008, p. 148), denumite de Pinar cu sintagma „cacophony of voices” (Pinar *et al.*, 2000), desemnând prin aceasta imensa varietate de concepții, opinii, interpretări ale câmpului curriculumului, în prezent aproape imposibil de cuprins.

Complexitatea contemporană a conceptului, precum și a teoriei care încearcă clarificarea sa, derivă dintr-o viziune de ansamblu a gândirii curriculare postmoderne, care cuprinde, conform cu Pinar (2000) și Negreț-Dobridor (2008), mai multe orientări, care extind sfera curriculumului prin interpretarea acestuia din punct de vedere politic, rasial, feminist, fenomenologic, distructiv, biografic, artistic, teologic, hiperrationalizat și globalist, conferind conceptului dimensiuni *caleidoscopice* (Slattery, 1995, p. 257), reflectând mereu noi și noi fațete ale învățării și ale vieții.

Această vastă și mereu în schimbare cuprindere, pe de o parte, oferă educației oportunitatea de analiză a unui nou mod de înțelegere a curriculumului, care să includă flexibilitate și dinamism, alături de specificul uman în raport cu cunoașterea. Pe de altă parte, o asemenea multiplicare continuă poate ajunge să pară nerealistă, scăpată de sub control, ajungând să acopere și să interfereze cu prea multe fețe ale educației și producând derută, mai ales în lumea practicienilor, a realităților concrete ale practicii școlare, de care dezbatările și confruntările teoretice internaționale și naționale par uneori a fi uitat.

Această lucrare dorește să se înscrie într-un demers de accesibilizare a sferei de cuprindere a curriculumului, pentru practicieni, de pe poziția unui practician interesat de dezbatările teoretice, aducând în atenție elementul *profesor*, în relația sa cu *curriculumul*: „întâlnirea dintre curriculum și profesor” (Ben-Peretz, 1990). Lucrarea *Profesorul și curriculumul: conexiuni, disonanțe, constrângeri* urmărește aşadar să surprindă *efortul profesorului* (Ce trebuie să facă? Cum trebuie să facă? Ce roluri exercită? Ce competențe îi sunt necesare?) *de a realiza* (de a transpune, de a concretiza, de a transforma în realitate, în acțiuni concrete, operaționale, de a duce la îndeplinire) *prescripțiile curriculumului formal* (aspirațiile, intențiile), cu particularizare pe *învățământul primar* și profesorii săi, ambele de importanță dincolo de îndoială: în *învățământul primar* se fundamentează dezvoltarea ulterioară a personalității, iar figura profesorului (institutorului, învățătorului) este emblematică în evoluția fiecăruia dintre noi.

De la *curriculumul formal* (oficial, intenționat) la cel realizat (ajuns la elevi și asimilat de aceștia), de la declarație la realitate, este un traseu complicat și presărat cu multe variabile. Dintre acestea (fără intenția de a minimaliza una sau alta dintre ele), profesorul se distanțează ca agent principal, *profesorul rămâne cheia*, așa cum precizează motto-ul acestei lucrări: fără profesor, orice intenție educațională rămâne doar declarată, enunțată, nu și realizată, concretizată. Pornind de la constatarea că există decalaje (dincolo de cele inerente)

între intenție și realizarea sa (rezultatele elevilor români, inclusiv ale elevilor din ciclul primar, la evaluările naționale și internaționale nu sunt chiar cele dorite), lucrarea de față încearcă să descopere cauzele acestora, căutând răspuns la două întrebări: *Este curriculumul formal din România (în particular curriculumul formal pentru învățământul primar) adecvat lumii contemporane, în continuă schimbare și transformare, în sensul adevarării la nevoile beneficiarilor direcți? și Cum se poziționează profesorii (în particular profesorii pentru învățământul primar) din România față de curriculumul formal, în ce mod se raportează la acesta și în ce mod această poziționare influențează dorita calitate a actului didactic prestat?*, cu alte cuvinte, ce oferă curriculumul și ce oferă profesorii, pentru apropierea dintre ce se dorește și ce se realizează.

Structurată în două părți (Partea I – Cadrul teoretic al cercetării și Partea a II-a – Cadrul metodologic al cercetării), lucrarea cuprinde zece capitole, repartizate egal în cele două părți.

Prima parte debutează cu prezentarea unor coordonate generale ale conceptului de curriculum (Capitolul I. Conceptul de curriculum): etimologie, un scurt istoric al conceptului, cu marcarea unor momente importante ale devenirii sale, de la primele consemnări până la multidimensionalitatea contemporană, cadrul actual în care se încearcă definirea conceptului, varietatea definițiilor vehiculate, complexe, contradictorii, chiar conflictuale, încadrabile în diferite modele de concepere a curriculumului, multiplele tipuri, forme, dimensiuni și ipostaze ale conceptului, care ființează la mai multe nivele.

Între aceste coordonate se conturează conceptul de curriculum în România (Capitolul II. Evoluția curriculumului în spațiul românesc), unde a pătruns după 1989, însotind demersurile de reformare a educației cu punctul central al acesteia: reforma curriculară. Pe fondul derulant al dezbatelor din plan internațional, în contextul european în care a fost puțin utilizat sau utilizat într-o formă restrânsă (cu excepția Marii Britanii), diferită de cea vehiculată în spațiul american, în contextul național care a izolat pentru mult timp România comunistă, ținând-o departe de ceea ce se întâmpla dincolo de granițele sale, conceptul de curriculum a întâmpinat în țara noastră dificultăți și mai mari de acceptare și asimilare, care au stinșerit asocierea dintre concept și opțiunea conceptuală dorită pe care acesta o implică, aşadar au împiedicat sau au întârziat acceptarea și asimilarea unei noi vizuni asupra educației, în condițiile în care practicienii, profesorii, nu reușeau să asociază termenul cu realitatea educațională românească. S-au adăugat și inerentele dificultăți ale reformei, dintre care un punct slab a fost acela al coordonării dintre formarea profesorilor și celelalte direcții reformatoare, punând profesorii în ipostaza de a se confrunta cu valuri de schimbări, introduse în diferite etape ale reformei, prezentate tot aici, pentru care nu fuseseră pregătiți. Cu toate acestea, reforma curriculară românească, un demers îndrăzneț, a reușit să construiască, începând cu 1998, un curriculum modern, aliniat direcțiilor europene, supus și în prezent transformărilor evolutive, aşa cum este, de altfel, firesc pentru orice curriculum care dorește să răspundă nevoilor celor care trăiesc într-o lume în schimbare perpetuă.

Următoarele două capitole vizează profesorul, în relația sa cu curriculumul. Capitolul III (Profesorul și curriculumul) detaliază travaliul profesorului în realizarea curriculumului formal, în înțelesul dat de această lucrare. Constanță în *alinierea* tipurilor de curriculum, aflate în interacțiune, pe drumul de la intenție la realizare, pentru obținerea unei dorite congruențe, fără de care curriculumul ar rămâne o simplă juxtapunere de elemente componente, fără a se obține integralitatea care îi este esențială, profesorul se dovedește factorul principal în *traducerea* a ceea ce se prezumă că ar trebui să se întâmple în ceea ce se întâmplă în realitatea educațională, în școală și în clasă. Reformările vor avea succes dacă vor fi implementate cu succes în clase, prin profesori, dacă aceștia vor fi sprijiniți, susținuți în exercitarea *misiunii* lor, dacă vor fi considerați parteneri în efortul de reformare, nu doar execuțanți. O demonstrează exemplele de bune practici, din țările care, prin politicile promovate, au acordat profesorului atenția meritată. Altfel, schimbările vor rămâne simple declarații de intenție. *Misiunea* profesorului își găsește concretizare în transpoziția didactică, prezentată în același capitol, rolul profesorului căpătând contur cu deosebire în etapa internă a procesului transpozițional (în transpoziția didactică internă).

Dintre factorii care țin de profesori în transpunerea în realitate a ceea ce curriculumul formal intenționează, o variabilă importantă este aceea a profilului de competențe necesare pentru îndeplinirea multiplelor roluri

impuse de viziunea asupra practicii didactice trasată de prescripțiile curriculare. După prezentarea principalelor repere ale educației prin/pentru competențe și a cadrului european al noilor abilități necesare pentru învățarea pe tot parcursul vieții, ca principal deziderat (competențe-cheie), particularizate în spațiul românesc prin competențe generice (*competențe-cheie românești*), Capitolul IV (Roluri și competențe ale profesorului) încearcă surprinderea trăsăturilor conceptului de competență, competența fiind atât finalitate a actualului curriculum (un curriculum centrat pe formarea și dezvoltarea de competențe), cât și, în cazul profesorului, condiție și mijloc, instrument și necesitate pentru atingerea acestei ținte prin activitatea sa curentă: „a performa competent presupune competență” (Westera, 2001, p. 81); competența profesorului este necesară pentru ca acesta să exercite, simultan și succesiv, multiplele roluri care îi revin, pe care trebuie să și le asume în mod conștient și responsabil. Capitolul se încheie cu un profil al competențelor profesorului pentru învățământul primar, pliat pe cadrul conturat de competențele profesorului european.

Un prim capitol de concluzii (Capitolul V. Concluzii – Partea I) închide prima parte a lucrării și, în același timp, deschide direcțiile de cercetare, corelate cu întrebările cercetării, izvorâte din analiza la nivel teoretic realizată în Partea I.

Partea a doua a lucrării (Partea a II-a. Cadrul metodologic al cercetării) prezintă în Capitolul VI metodologia cercetării, concretizată în premisele și direcțiile cercetării, scopul, importanța și caracteristicile demersului de cercetare abordat, obiectivele, ipotezele și variabilele cercetării, subiecții cercetării, metodele și instrumentele utilizate în etapele cercetării, precum și limitele și dificultățile întâmpinate în efortul de a căuta un răspuns întrebărilor formulate. Conform direcțiilor imprimate cercetării, Capitolul VII (Rezultate ale cercetării: plusuri și minusuri ale curriculumului formal pentru învățământul primar din perspectiva implicațiilor pentru activitatea profesorilor) prezintă o analiză de tip SWOT a curriculumului formal pentru învățământul primar, în evoluția sa, marcată de momente importante (1993, 1995, 1998, momentul prezent, cu unele momente intermediare) pornind de la prezumția (Ipoteza 1, care se confirmă de altfel) că *o astfel de analiză relevă potențialul pe care acesta îl oferă profesorilor, acel potențial cu care cei din urmă operează în acțiunea de transpunere în acțiuni concrete a prevederilor oficiale, că evidențiază atât contextele care facilitează realizarea curriculumului formal de către profesorii pentru învățământul primar, cât și natura obstacolelor/blocajelor cu care aceștia se confruntă*.

Rezultatele obținute prin ancheta pe bază de chestionar, realizată în județul Prahova pe un lot de 346 de profesori pentru învățământul primar, completate și nuanțate de informațiile obținute prin interviewarea a trei inspectori școlari (Capitolul VIII. Rezultate ale cercetării: percepții și opinii ale profesorilor pentru învățământul primar în relația cu curriculumul formal), se structurează pe patru dimensiuni: modul de raportare la curriculumul formal al profesorilor din învățământul primar, concretizat în gradul de cunoaștere al prescripțiilor formale la nivel de curriculum, nivelul adeziunii la acestea, nivelul de încredere în posibilitățile de implementare a curriculumul formal; percepția profesorilor asupra propriului rol (natura rolului, conștientizarea rolului, atitudinile față de propriul rol); accentele practicii curente a profesorilor pentru învățământul primar; nevoi de formare ale profesorilor pentru învățământul primar prin raportare la perspectiva de analiză (realizarea curriculumului formal).

Analiza și interpretarea rezultatelor obținute prin demersul investigativ și corelațiile între variabilele considerate conduc la concluzii (Capitolul IX. Concluzii – Partea a II-a) care confirmă și celealte ipoteze formulate:

- *modul în care profesorii se raportează la curriculumul formal (cunoașterea, adeziunea, nivelul de încredere în posibilitățile de implementare a curriculumul formal) interrelaționează cu modul în care profesorii își asumă propriul rol în realizarea curriculumului formal (conștientizarea rolului și a naturii acestuia, atitudinea față de propriul rol) (Ipoteza 2);*
- *modul de raportare al profesorului la curriculumul formal, operaționalizat în gradul cunoașterii filosofiei sale, nivelul adeziunii, nivelul încrederii în posibilitățile sale de implementare și, respectiv, asumarea propriului rol în realizarea curriculumului formal, prin conștientizarea rolului, a naturii*

- acestuia și atitudinea față de propriul rol determină accentele activității practice a profesorului (Ipoteza 3);*
- analiza interrelaționărilor dintre variabilele considerate (modul de raportare la curriculumul formal, modul de construire a transpunerii în practică, asumarea propriului rol și accentele practice curente a profesorilor) conturează direcții în identificarea nevoilor de formare a profesorilor pentru învățământul primar (Ipoteza 4).*

Confirmarea celei din urmă ipoteze este premsa structurării conținutului capitolului final al lucrării (Capitolul X. Propunere program formare). Alături de nevoile concrete de formare identificate, ale profesorilor chestionați, analiza a creionat și neajunsuri ale formării continue în general, pentru ameliorarea cărora sunt prezentate în acest capitol propunerii legislative, metodologice și din punct de vedere al conținutului, drept condiții ale eficientizării formării continue a profesorilor, în sensul creșterii utilității pentru beneficiari și a creșterii motivației pentru participare. În cadrul conturat de propunerile avansate, este prezentată structura unui program de formare tematic (*Curriculumul formal. De la intenție la realizare, în învățământul primar*), care să răspundă punctual nevoilor de formare ale unui grup specific de beneficiari, un program de durată medie, care urmărește dezvoltarea competențelor (de tip cunoaștere, înțelegere, explicare, interpretare, instrumental-aplicative și atitudinale) profesorilor pentru învățământul primar de transpunere a prescripțiilor curriculumului formal în acțiuni pedagogice concrete și capacitatea acestora în gestionarea schimbării educaționale/schimbării curriculare.

Din perspectiva rezultatelor obținute în urma demersului nostru de investigare, apreciem că programul elaborat reprezintă unul din elementele care compun plusvaloarea acestei lucrări, ca produs final, împreună cu altele, care rezultă din complexitatea traseului cercetării și din cea a temei abordate. Dar, mai presus de acestea, cel mai valoros element este cel care conturează noi direcții de cercetare, prin multitudinea de întrebări pe care investigația le-a generat, al căror răspuns merită căutat, cercetat, formulat, dezvăluit, prin viitoare eforturi care să completeze încercarea noastră și să-i depășească limitele.

CAPITOLUL V. Concluzii – Partea I

1. Conceptul de curriculum, prin reperele sale greu de surprins, face mai dificilă misunea practicienilor.

Sfera de cuprindere a conceptului de curriculum a atins în contemporaneitate maximum de extindere, ajungând să integreze toate aspectele realității educaționale, într-un context social în schimbare continuă, în care pare că nimeni nu poate spune cu certitudine ce ar trebui să fie un curriculum adekvat, în ce structură ar putea fi integrat, ce ar trebui să conțină, care sunt acele „argumente solide atât pentru înțelegerea complexității sale, cât și pentru contextele în care noi suntem actorii” (Pacheco, 2012, p. 14).

În spațiul internațional sunt multiple poziții, perspective, diferite și uneori divergente, care conturează un tablou în care nu se întrevede o teorie unificatoare, nici exemple corelate cu practica, într-un discurs care plasează la o răscruce studiile asupra curriculumului; specialiștii ar trebui „să depună efort în a promova o conversație mai cuprinzătoare și mai coerentă între ei, dar și între ei și public: elevi, părinți, profesori, alți educatori” (Christou, DeLuca, 2013, p. 19), o conversație care să ofere întrebările *Ce este curriculumul?* un răspuns care să clarifice mai departe alte răspunsuri necesare: ce este, ce ar trebui să fie și ce va fi educația (Egan, 2003b), prin ceea ce William H. Schubert (2008, p. 47) numea *esența* acesteia: „ce merită să faci și să fii, să experimentezi și să știi, de ce anume ai nevoie, ce anume să împărtășești, să depășești, cum să gândești, cum să participi”.

În România postcomunistă, chiar cuvântul *curriculum* a fost perceput ca făcând parte din invazia americană a termenilor, cu care, de altfel, s-a confruntat întreaga societate (Sacală, 2003, p. 535). Cu toate acestea, în spațiul românesc există interes constant față de studiul curriculumului (Niculescu *et al.*, 2014, p. 425), dar dezbatările teoretice se află și ele sub influența celor americane și nu reușesc să contureze o teorie a curriculumului educațional eficientă și racordată la specificul național și cultural, pentru că un Curriculum Național „nu poate fi un ansamblu neutru de cunoștințe” (Apple, 1995, p. 345), izolat de contextul specific. Perspectivele de abordare a curriculumului de către specialiștii români sunt diferite, critice la adresa reformei curriculare, fără a oferi însă soluții viabile, care să sprijine cu adevărat practicienii educației.

Definițiile conceptului, atât pe plan internațional cât și pe plan național, sunt de o diversitate greu de cuprins, menținând o stare de neclaritate, propunând mereu noi înțelesuri, fără să contureze elemente fundamentale care să confere identitate conceptului, o situație care accentuează reacția mai degrabă pasivă a profesorilor (Potolea, Ciolan, 2003, p. 288; Singer, 2007), care au dificultăți în a-și asuma noile roluri, toate acestea pe fondul accentuant al unei insecurități generale a epocii pe care o trăim, în care educația și, în consecință, rolul profesorului se schimbă fundamental, profesia didactică devenind aproape o nouă profesie, o profesie Tânără (Hargreaves, 2003), deși veche de milenii.

Incertitudine pare, așadar, a fi cuvântul de ordine. Să nu uităm totuși că incertitudinea, dincolo de confuzia, dedezorientarea, de instabilitatea pe care le poate genera, se poate constitui într-o forță puternică și productivă de motivare a ființei umane pentru a explora și construi viitorul, al lumii, al vieții și al educației, al unui curriculum eficient pentru vremea în care trăim.

2. Nicio reformă curriculară nu poate avea succes dacă nu se reflectă, dincolo de declarația de intenție, în practica profesorilor.

Drumul anevoios parcurs de reforma curriculară din România ne îndreptățesc să afirmăm că, deși derulată în condiții grele, adeseori ostile, reforma curriculară din România poate fi considerată o acțiune de curaj: „este meritoriu faptul că reforma, sub aspect global, și-a confirmat succesul și că, în ciuda disfuncțiilor și neîmplinirilor, ea rămâne o sursă permanentă de reflecții, de confruntare de idei, de dezbateri, propuneri și

contradicții pentru educația din România și, totodată, o sursă de maximă relevanță pentru construirea de experiențe educaționale benefice și constructive, care să creeze premisele continuării inovațiilor în sistemul educațional” (Crețu, Iucu, 2012, p. 41). Dincolo de blocajele inerente unei acțiuni reformatoare de asemenea proporții, dincolo de indecizia celor care ar trebui să decidă, de lipsa de coerență pe alocuri, reforma și-a urmat cursul, marcând momente de evoluție certă, de schimbări în bine.

Dar „schimbarea înseamnă un proces de gîndire, o stare de spirit, alegerea unui model, o decizie” (Neculau, 1996, p. 228), care trebuie să treacă dincolo de nivelul declarativ. Altfel, aceasta va fi sortită eșecului sau, cel puțin, a diminuării rezultatelor scontate. În cazul schimbării unui curriculum, dacă intențiile enunțate în documentele oficiale nu reușesc să se reflecte în practica curentă, realitatea educațională va stagna, accentuând discrepanțele între ceea ce se dorește și ceea ce se petrece în fapt, fără a reuși să dinamizeze, în sens pozitiv, realitatea educațională.

Cel mai slab punct al reformei românești, identificat și de noi, este lipsa de corelare a inovațiilor introduse cu formarea profesorilor, prinși, aproape de fiecare dată, nepregătiți pentru introducerea inovațiilor în practica de zi cu zi (cu excepția anului 2012, corelare a căror rezultate pozitive ar trebui să devină vizibile). Oricât de bine concepută, proiectată, ar fi o reformă curriculară, implementarea corectă și eficientă are nevoie de o armonizare a tuturor factorilor implicați, între care atenția noastră se îndreaptă prioritar către profesori, ca principali agenți ai implementării reformei, la nivel microstructural, cei care transpun curriculumul prescris în situații concrete și activități de învățare. Argumentăm cu punctul de vedere conturat de Michael Fullan (2008, *apud* Istrate, 2011), care concluzionează: majoritatea strategiilor de implementare utilizate sunt prea puțin în măsură să atingă obiectivele de schimbare profundă necesară la nivelul cadrelor didactice și, implicit, la nivelul învățării, conturând astfel necesitatea prioritării a abilității curriculare a cadrelor didactice. Apropierea dintre intenție și realizarea practică a acesteia depinde fundamental de modul în care cadrele didactice percep, înțeleg inovațiile, de disponibilitatea acestora de a le integra în practica didactică.

Multidimensionalitatea inovării, schimbării, trebuie reflectată pe trei dimensiuni complementare ale implementării, pentru a produce rezultatele dorite: materialele disponibile, strategiile didactice utilizate, convingerile profesorilor (Fullan, 2001, p. 39), cele două din urmă cu referire directă la cadrele didactice. Același punct de vedere este exprimat și de A. M. Huberman (1978), care doar inversează ordinea celor două aspecte: „de fiecare dată când se propune o inovație importantă se cere cadrelor didactice [...] să acționeze [...] față de elevi, iar din acest fapt rezultă că accentul trebuie pus mai întâi pe schimbarea atitudinilor și numai după un timp oarecare pe schimbarea metodelor și practicilor” (Huberman, 1978, p. 11). Indiferent de ordinea propusă, factorul uman se conturează ca cel mai important: „ca în orice proces reformator, schimbarea este implementată de oameni și afectează oamenii din sistem” (Rădulescu, Iucu, 2013, p. 209). Oamenilor li se cere de fiecare dată „să facă mai mult decât făceau până atunci, dar și într-un mod diferit” (Sahlberg, 2006, p. 283), de multe ori însă cu aceleași resurse, în aceleași cadre ca și anterior și fără reconsiderarea formării factorului uman în noile condiții (Verger *et al.*, 2013, pp. 7–13).

România ar fi putut învăța din experiențele reformelor exterioare spațiului românesc, care au avut succes accentuând acest aspect și ar fi putut acționa în consecință. Considerăm că poate încă să o facă. Peste tot în lume, pentru ca profesorii să poată conștientiza și asuma noile roluri, au nevoie de sprijin, de clarificări, pentru ca schimbările, ale căror rezultate vor fi vizibile oricum în timp îndelungat, să ajungă să se producă și să se reflecte în rezultatele dorite la nivelul elevilor: „orice schimbare curriculară trebuie însoțită de un program consistent de dezvoltare profesională a profesorilor. Este o condiție necesară (dar nu suficientă!) pentru o implementare semnificativă a curriculumului” (Singer *et al.*, 2014, p. 480). Considerăm că, în cazul profesorilor pentru învățământul primar, atenția acordată trebuie să fie cu atât mai mare, și argumentăm cu importanța formării personalității la această vîrstă, la care școala poate seta fundamentele dezvoltării ulterioare, dar și cu formarea inițială a acestora, mai eterogenă decât în alte niveluri ale învățământului, care se constituie greu în bază de dezvoltare pentru formarea continuă. Se adaugă rezistența la schimbare, mai accentuată decât în alte domenii de activitate (Huberman, 1978; Păun, 1999; Wurzburg, 2010), pentru că în educație „majoritatea

schimbărilor implică un tip diferit de comportament uman, o manieră diferită de comportament față de un grup de elevi” (Huberman, 1978, p. 20), iar comportamentele, se știe, sunt dificil de schimbat; profesorii, ca principali agenți ai schimbării, trebuie să fie dispuși să și-o asume, la modul real, din convingere, nu numai formal, sub presiuni exterioare.

Reforma curriculară a prezentului, *reforma avansată*, ar trebui să acționeze prioritar asupra profesorilor: „se impun eforturi de schimbare la nivelul cadrelor didactice – purtătoare ale logicii interne a sistemului de învățământ –, de angajare directă a acestora în procesele reformei” (Păun, 1999, p. 36), în sensul corelării inovațiilor curriculare introduse cu formarea inițială și continuă, care „să ajute profesorii să devină inovatori și cercetători în educație, nu simpli servanți care livrează un curriculum” (OECD, 2012, p. 4). Această formare nu ar trebui să ignore capacitatea profesorilor în managementul schimbării, pentru că aceștia să poată depăși acele bariere care conduc la o atitudine de rezervă față de schimbare, chiar de respingere a schimbării (Andreson, 2004, pp. 109–113).

3. Profesorii trebuie să conștientizeze și să-și asume rolul de agent al schimbării.

Profesia didactică este, oriunde în lume, una cu înalte exigențe. Misiunea profesorilor este oriunde una dificilă, iar în România, cu atât mai dificilă, cu cât contextul nu este tocmai favorabil. În prezent, când „este mult mai greu să fii profesor [...] decât în trecut” (Miclea, 2011, p. 15), profesorul nu-și poate duce la capăt cu succes această misiune dacă „nu se recunoaște în mod explicit ca agent al schimbării, dacă nu se acceptă ca organizator al modificării comportamentale” (Minder, 2011, p. 19), nemaiputându-se mulțumi doar cu intuiția personală.

Nu avem convingerea că profesorii români conștientizează întru totul acest aspect, mai ales că, încă din 2007, Romiță Iucu constata: „pentru majoritatea absolvenților instituțiilor de învățământ superior, importanța modulului psihopedagogic este minimalizată de credința sau, mai corect spus, de reprezentarea socială potrivit căreia profesorul eficient este produsul interacțiunii dintre trăsăturile înăscute de personalitate și tactul pedagogic izvorât din intuiție și că, pentru aceste temeiuri, cadrul didactic nu necesită o pregătire suplimentară (specială)” (Iucu, 2007, p. 114). Este o prejudecată care, considerăm, se interpune între profesori și asumarea de către aceștia a rolurilor necesare pentru a face față provocărilor pe care trebuie să le gestioneze cadrul didactic al prezentului, la care trebuie să se raporteze adoptând succesiv și simultan trei atitudini fundamentale, identificate de Mircea Miclea (2011, p. 15): responsabilitate, flexibilitate, autoreflecție.

Dar pentru aceasta este nevoie de mai mult decât unele abilități bazale, inițiale (C. Cucoș, 2013, p. 17), de intuiție, bun-simț pedagogic și de experiență dobândită prin „indispensabila, dar ambiguă practică din clasă” (M. Minder, 2011, p. 19). Este necesar un complex de competențe generice și specifice profesiei, într-o dinamică particulară, care să permită profesorilor să-și asume conștient și responsabil rolurile corelate misiunii lor.

4. Profesorii reprezintă resursa esențială pentru învățare: calitatea unui sistem școlar nu poate depăși calitatea profesorilor săi (OECD, 2005), rezultat al profilului competențelor deținute.

Problema competenței profesorilor este una complexă și dificil de surprins într-un cadru coherent care să ilustreze clar care sunt competențele unui profesor bun sau eficient și care este nivelul adecvat al acestor competențe; este o problemă încă nu pe deplin elucidată și care necesită analize pe mai departe.

O certitudine este însă faptul că nivelul competențelor unui profesor se reflectă în calitatea educației, a instrucției oferită de acesta educabililor, că există o conexiune între eficiența profesorului, ca rezultat al competențelor sale, și achizițiile elevilor, chiar dacă literatura de specialitate nu oferă repere clare ale modalității prin care această conexiune să fie măsurată și analizată (Passos, 2009, p.59).

Rezultate ale unor studii pe plan internațional confirmă existența unei diferențe între ceea ce este menționat în programe și ceea ce este efectiv învățat în clasă, că recomandările oficiale sunt implementate diferit de către profesori, o observație care evidențiază diferențele dintre curriculumul oficial, intenționat și curriculumul implementat efectiv în sala de clasă. Este, de asemenea, general acceptat că rezultatele evaluărilor finale reflectă curriculumul efectiv realizat (Jonnaert *et al.*, 2006, p. 20). Aceste incongruențe sunt rezultat, nu

numai, dar într-o măsură importantă, al acțiunii profesorului, cel care poate să le potențeze, să le accentueze, sau să le minimizeze, să le reducă, iar elementul-cheie de care depinde imprimarea direcției acestei acțiuni, într-un sens sau în celălalt, este competența profesorului de a transforma în realitate intenția educațională: „profesorii nu livrează pur și simplu curriculumul. Îl dezvoltă, îl definesc și îl reinterpretează. Este ceea ce profesorii gândesc, ceea ce cred și ceea ce fac efectiv la nivelul clasei, toate dând forma finală a învățării elevilor” (Hargreaves, 1994, p. ix), concretizată în *ce și cum*, în *cât și cât de bine* vor învăța aceștia. Profesorul este *filtrul* între intenție și realizare, elementul de mediere între curriculumul intenționat și curriculumul realizat.

Ce înseamnă, aşadar, a fi bun profesor, a fi un profesor eficient? Care este profilul său de competențe?

Căutând răspunsurile în cele prezentate în această lucrare, putem afirma că profesorul contemporan, pentru a-și îndeplini misiunea, este pus în situația de a performa multiple roluri, pentru a căror exercitare este necesară o gamă extinsă de competențe, de diverse tipuri și categorii, demonstrabile, succesiv sau simultan, la mai multe nivele, o complexitate copleșitoare de roluri și competențe, care fac ca întrebarea lansată de Geoff Petty să pară legitimă: cum să fii un profesor bun și, în același timp, să rămâi întreg la minte? Explicația autorului pentru anterioara întrebare este următoarea: „e imposibil să te dedici total fiecărui elev tot timpul; e imposibil să eviți la nesfârșit să faci greșeli și e imposibil să înțelegi întotdeauna de ce elevii se comportă așa cum o fac. Este imposibil să-i predai fiecărui elev totul și, mai ales să rămâi calm, rațional și profesionist în același timp” (Petty, 2007, p. 542).

Poziția autorului menționat lasă loc pentru puține comentarii. Putem adăuga doar că a fi profesor, profesionist în educație, este un risc asumat, o misiune complexă a cărei realizare, o construcție permanentă, depinde de multe variabile, între care una esențială este profilul competențelor sale.

5. Două întrebări-cheie, două direcții de cercetare

Raportului Comisiei Prezidențiale realizat în 2007 ajunge la concluzii îngrijorătoare: „menținerea actualului sistem de învățământ din România pune în pericol competitivitatea și prosperitatea țării. Acest sistem are patru mari probleme: este ineficient, nerelevant, inechitabil și de slabă calitate” (Comisia Prezidențială, 2007, pp.7–9). Corelând această concluzie cu cele ale analizelor prezentate anterior în această lucrare se pot formula două întrebări, al căror răspuns ar putea să explice existența diferențelor semnificative dintre intenția educațională exprimată în curriculumul formal și concretizarea acesteia în rezultatele elevilor români prin prestația profesorilor și să contureze posibile căi de diminuare a decalajelor. Prima întrebare vizează curriculumul în vigoare, iar a doua îi vizează pe cei care-l traduc în acțiuni concrete, profesorii:

- a) Este curriculumul formal din România (în particular curriculumul formal pentru învățământul primar) corespunzător lumii contemporane, în continuă schimbare și transformare, în sensul adecvării la nevoile beneficiarilor direcți?*

Un prim răspuns se conturează din analiza realizată până aici: reforma curriculară a prezentului are ca produs un Curriculum Național într-o formă unitară (cu excepțiile încă existente în prezent în curriculumul formal pentru învățământul primar) și aliniat standardelor europene și orientărilor moderne din științele educației. Perfectibil, curriculumul formal din România are flexibilitatea necesară adecvării la contexte diferite și este centrat pe formarea/dezvoltarea competențelor necesare secolului 21.

Pentru un răspuns detaliat la întrebare este necesară însă o analiză a curriculumului formal pentru învățământul primar din România, care particularizează demersul acestei lucrări, și identificarea punctelor tari și a punctelor slabe ale acestuia, a amenințărilor și oportunităților, mai exact identificarea *potențialului curricular* (Ben-Peretz, 1990; 2009) pe care acesta îl oferă profesorilor, acel potențial al curriculumului cu care aceștia operează, la care se raportează, pe care îl transpun în practică, în situații și contexte concrete: oferta curriculumului față de profesori. Oricare ar fi răspunsul la această primă întrebare, este la fel de important și aspectul invers: care este oferta profesorilor față de curriculum, punct de plecare pentru formularea celei de-a doua întrebări-cheie.

b) Cum se poziționează profesorii (în particular profesorii pentru învățământul primar) din România față de curriculumul formal, în ce mod se raportează la acesta și în ce mod această poziționare influențează dorita calitate a actului didactic?

Înainte de a da un răspuns, considerăm utilă o analiză a statutului profesorului în România, care constituie background-ul în care profesorii acționează.

După decembrie 1989, statutul profesorul s-a deteriorat, ca urmare a intervenției mai multor factori:

- afluxul de informație, prin intermediul noilor tehnologii, la care elevii au avut acces, a subminat poziția profesorului de deținător al cunoșterii, fapt accentuat și de rezervele multora dintre profesori față de noile tehnologii (Popa, Bucur, 2012), care au generat o rămânere în urmă a acestora față de mersul lucrurilor și față de posibilitățile pe care utilizarea tehnologiilor le oferă la nivel cognitiv, erodându-se astfel autoritatea epistemică a profesorului, având ca urmare și erodarea autorității deontice (Stan et al., 2011, p. 113–114);
- salariile foarte mici au condus (în mod nemeritat din acest punct de vedere) la o scădere a prestigiului acestei profesii, într-o societate guvernată de criterii mai mult sau mai puțin valabile, promovate masiv prin media;
- se adaugă o neglijare a formării continue a profesorilor în cadrul demersurilor reformatoare ale educației din România, o lipsă de corelare a acestei componente a reformei cu celelalte, aspect identificat și de noi drept cel mai slab punct al reformei curriculare: „nu poți spera la profesori de școală nouă dacă programele de formare a acestora rămân înțepenite în trasee curriculare revolute, rutiniere, didactice, teoretizante” (Cucoș, 2013, p. 17); drept urmare, reforma curriculară nu a pătruns în sălile de clasă;
- un element care a favorizat scăderea prestigiului profesorului și subminarea statutului social al acestuia este unul intrinsec, care ține chiar de profesor: „deraiările comportamentale destul de dese, examenele de tot felul, precum și concursurile de intrare în sistem demonstrează că există și dascăli de nota 4” (Cucoș, 2013, p. 17).

Toate au condus la o scădere dramatică a interesului pentru cariera didactică, identificat încă din 2007 prin Raportul Comisiei prezidențiale (2007, p. 19), precum și mai recent: profesia didactică este „devalorizată simbolic și material” (Cucoș, 2013, p. 311), percepță drept „slab productivă, neficientă” (Albu, 2013a, p. 59), astfel încât a deveni/a fi profesor în România se identifică cu un *eșec* (Stan et al., 2011, p. 114), cu o opțiune doar alternativă, un fel de *plan B* (Popa, Bucur, 2014), o profesie *reziduală* (Mihăilescu, 2007): „attractivitatea altor sectoare de activitate a crescut disproportional față de atraktivitatea sectorului educațional, astfel încât tinerii cei mai performanți optează pentru alte ocupații decât cea de educator. Selecția pentru profesiile didactice a început să se facă în mod rezidual: solicită să lucreze ca educator cei care rămân după ce celelalte sectoare de activitate au selectat cei mai performanți absolvenți” (Mihăilescu, 2007, p. 9).

În acest context, cum arată profesorul din România? Cât de dispus este să-și asume misiunea? Cum a percepță schimbarile curriculare? Si le-a asumat, le-a interiorizat sau le-a acceptat cel mult la suprafață? Dacă răspunsul la cea din urmă întrebare este afirmativ, atunci vorbim despre ceea ce Lucian Ciolan (2006) identifica drept o *realitate cu două fețe diferite*: una a discursului politic și alta a implementării efective în practică.

Un profil interesant al profesorului creionează Gabriel Albu (2009, pp. 174–181); acestui profesor autorul îi recomandă o deplasare dincolo de suprafața lucrurilor, o centrare pe înțelegere și o centrare pe probleme, care să contracareze tarele pe care le identifică: profesorul „se vrea și se pretinde un *știitor* (în unele cazuri *atotștiitor*)” (p. 175); „a înțelege (le) ia prea mult timp, cere prea mult efort și prea multă răbdare” (p. 178); „mulți profesori nu se văd decât niște transmițători (cât mai conștiincioși și cât mai convingători) de cunoștințe și niște (cât mai obiectivi) evaluatori” (p. 178). Profesorul zugrăvit de Gabriel Albu este prins în rutine (2009, pp. 244–246) prin care „formulează și pretend standarde greu de atins, probleme greu de rezolvat pentru elevi” (Albu, 2009, p. 244), afirmando apoi că elevii nu mai învață, sunt slabi, acesta fiind uneori

„singurul suport subiectiv care le validează valoarea. Ei se închid în acest confortabil stereotip (profesional) și și-l consolidează” (Albu, 2009, p. 244). Toate acestea îndepărtează profesorul de „menirea de căutător al adevărului și de făuritor al sensului” (Albu, 2009, p. 180), de descoperitor al adevăratelor probleme, de căutător de soluții pentru ele, de metode de depășire, de ceea ce se numește creația didactică.

Corelând cele două poziții, cea a realității duale a educației românești și cea a acestui portret, răspunsul la a doua întrebare-cheie pare mai degrabă negativ. Este necesară însă o cercetare atentă, care, dincolo de constatare, să poată creionă direcții de acțiune care să conducă la o întâlnire fericită între profesor și curriculum.

CAPITOLUL IX.

Concluzii – Partea a II-a

§ Analiza curriculumului formal pentru învățământul primar relevă câteva aspecte importante, care se constituie în răspuns la prima întrebare a cercetării:

- Curriculumul formal pentru învățământul primar a cunoscut după 1990 transformări succesive, odată cu etapele reformei curriculare din România. În consecință, la fel ca cea din urmă, a cunoscut un traseu cu dificultăți și obstacole, dar și momente în care plusurile au fost evidente.
- Linia traseului parcurs nu este constant ascendentă, ci a cunoscut devieri într-un sens sau altul, de la o etapă la alta, a urcat și a coborât, pentru ca în prezent, considerăm, să se afle într-un moment de vârf, a cărui valorificare trebuie menținută prin corelarea și monitorizarea corelării dintre elementele reformatoare.
- Programele școlare și planurile cadru aferente învățământului primar, cele supuse analizei noastre, evidențiază puncte tari, din care rezultă oportunitățile oferite pentru transpunerea în realitate a prescripțiilor textelor oficiale, dar și puncte slabe, care au creat cadre favorabile unor amenințări care, pe alocuri, au indus blocaje în activitatea practicienilor, deci a realizării obiectivelor vizate.
- Momentele care definesc analiza noastră sunt cele ale lansărilor în sistem a unor planuri cadru și programe școlare pentru învățământul primar: 1993, 1995, 1998 și 2011–prezent, între cele două din urmă existând etape intermediare, tranziții care au vizat revizuiri, nu restructurări fundamentale. Primele două momente aparțin celei mai dificile etape a reformei curriculare. Momentul 1993 se încadrează într-o etapă de regăsire a identității educației din România, după anii comunismului, iar momentul 1995 aduce o clarificare a contextelor de definire a acestei identități. Anul 1998 marchează cea mai consistentă transformare, prin sistematizare și coerență, trasând principalele direcții ale filosofiei curriculare, valabile și astăzi. După ajustări, reajustări, revizuiri și descongestionări în anii 2001, 2003, 2004, 2005, reforma curriculară ajunge în prezent într-o etapă avansată, în care curriculumul formal pentru învățământul primar se circumscrică, prin conceperea lui, unui model raportat la finalități exprimate sub forma competențelor, un model care să răspundă în mod real nevoilor elevilor. Se aliniaază astfel curriculumului pentru gimnaziu și pentru liceu, a căror construcție de acest fel a fost demarată anterior, imprimând caracterul unitar al Curriculumului Național, compatibil cu direcțiile la nivel european.
- Din perspectiva potențialului curriculumului oferit practicienilor, a ofertei curriculumului către profesorii pentru învățământul primar, considerăm că aceasta este una care nu poate fi considerată constrângătoare, uneori având chiar calitatea de a fi generoasă. Analiza SWOT realizată, a planurilor-cadru și a programelor școlare, deci a principalelor documente la care profesorul se raportează/ ar trebui să se raporteze pentru a orienta, monitoriza și evalua activitatea curentă, demonstrează că, în ciuda limitelor acestora, curriculumul formal, prin documentele oficiale considerate în analiză, conferă profesorului libertatea de a-și exercita rolurile și de a-și demonstra competențele, de a acționa competent în transpunerea în realitatea activităților concrete, de zi cu zi, de proiectare, de predare, de evaluare, a ideilor enunțate, astfel încât intențiile avansate la nivel formal să-și atingă scopul: înzestarea elevilor cu competențele necesare lumii și vieții contemporane. Unele dintre limitele documentelor analizate, induse de punctele slabe identificate au fost treptat diminuate:
 - cantitatea de conținuri, prea mare în 1993 s-a redus cu timpul, pe măsura intervențiilor reformatoare la nivel de documente curriculare, până în prezent, când, în programele pentru clasele

- pregătitoare și în cele care le urmează și au fost sau vor fi introduse progresiv, conținuturile propuse sunt limitate cantitativ la numai câteva repere, care lasă profesorului posibilitatea detaliilor în funcție de specificul contextelor concrete ale elevilor, claselor, școlilor, comunităților locale;
- repartizarea rigidă pe zone disciplinare s-a redus treptat, în prezent abordarea integrată interdisciplinar fiind dominantă; cantitatea (și calitatea) redusă a sugestiilor metodologice a fost o lipsă remediată pe traseu, în prezent existând în documentele oficiale exemple concrete de proiectare;
 - finalitățile, inițial îndepărtate și greu de urmărit, se concretizează în prezent în profiluri de formare a absolventului de școală primară, chiar de ciclu curricular;
 - dintre limitele enumerate, unele puteau fi depășite și până la momentul remedierii oficiale, prin modificări la nivel de documente curriculare formale: de exemplu, nerelevanța unor sugestii metodologice, săracia sau chiar lipsa acestora sunt elemente care pot fi depășite de un profesor competent.
 - Limitele identificate la nivel de planuri-cadru nu sunt nici ele imposibil de compensat;
 - reducerea treptată a numărului de discipline optionale, până la situația actuală când este posibil ca în schema orară a unei clase să nu existe nici măcar un optional, rămâne un punct slab, care golește de conținut o idee generoasă enunțată la nivel oficial: aceea prin care curriculumul urmărește să răspundă nevoilor, intereselor și aptitudinilor elevilor. Este totuși pozitivă posibilitatea introducerii a cel puțin unui optional, iar acesta să fie astfel ales și construit încât să diminueze din neajunsul menționat;
 - numărul de ore pe săptămână se menține în continuare mare, în contradicție cu o altă idee enunțată încă din 1998: descongestionarea programului elevilor; prezentul conturează o rezolvare, prin introducerea progresivă a noilor planuri-cadru începând cu 2011, și prin contextele legislative favorabile (renunțarea la încadrarea pe normă a profesorilor pentru învățământul primar, o constrângere a trecutului, mai greu de depășit până în prezent);
 - existența numai meteorică a unor discipline în planul-cadru din 2012 (TIC – Jocul cu calculatorul, Educație pentru societate), dispărute la numai un an distanță, rămâne de asemenea un punct slab, mai greu de compensat prin activitatea curentă și care atentează la formarea unui tablou complet al competențelor necesare viitorilor adulți ai lumii contemporane; soluția poate însă veni din partea posibilităților generoase pe care le poate oferi abordarea integrată a conținuturilor;
 - constrângerile și limitările planurilor-cadru sunt compensate prin acordarea unui grad mai mare de libertate acordat profesorului, concretizat în numărul de ore la dispoziția sa și în flexibilitatea pe care curriculumul o garantează în privința organizării timpului școlar.
 - În sinteză, putem afirma că, în prezent, curriculumul formal, la nivelul documentelor cu care operează profesorii, nu impune bariere de nedepășit, nici constrângeri de negaționat, astfel încât misiunea profesorului, aceea de principal agent al operaționalizării finalităților curriculare formale, pentru ca acestea să se regăsească la nivelul elevilor în competențele necesare, nu este una imposibilă.
 - Toate cele prezentate până aici construiesc răspunsul la prima întrebare a cercetării: fără a fi perfect, *curriculumul formal pentru învățământul primar din România este adecvat lumii contemporane și nevoilor beneficiarilor direcți, elevii.*
 - Concluziile anterioare confirmă Ipoteza 1 a cercetării: *analiza evoluției curriculumului formal pentru învățământul primar din România evidențiază atât contexte care facilitează realizarea curriculumului formal de către profesorii pentru învățământul primar, cât și natura obstacolelor/blocajelor cu care aceștia se confruntă.*
 - Însă, oricare ar fi un curriculum formal și oricare ar fi trăsăturile sale, acesta poate rămâne doar o abstracție, un concept fără identitate sau fără înțeles, dacă prescripțiile sale nu ajung, prin profesori, să fie transferate în realitatea școlară. O primă condiție este ca profesorul să-și asume cu responsabilitate această misiune, asumarea fiind rezultantă a înțelegерii esenței ideilor care formează

structura de rezistență a actualului curriculum formal; o altă condiție este ca profesorul să performeze cu convingere și din convingere rolurile care facilitează atingerea țintelor; nu în cele din urmă, ca profesorul să dețină un profil al competențelor care să se plieze pe coordonatele profilului european, competențe care să-i permită să știe să acționeze, să organizeze contexte astfel încât să poată să acționeze și, nu în ultimul rând (sau mai ales), să dorească să acționeze.

§ Ancheta pe bază de chestionar și interviurile realizate conduc la formularea unor concluzii care, la rândul lor, pot da un răspuns celei de-a doua întrebări a cercetării.

- Opinia predominant nefavorabilă a subiecților față de Curriculumul Național este prima premisă negativă din perspectiva raportării profesorilor la prescripțiile curriculare. Considerat *prea încărcat* de aproape trei sferturi dintre profesorii chestionați (72%), opinie dominantă prin raportare la oricare dintre criteriile de diferențiere a lotului de subiecți, Curriculumul Național nu reușește să convingă pe cei de a căror acțiune depinde translatarea intențiilor lui în lumea concretă a școlii decât în mică măsură: numai 28% îl consideră adecvat. Curriculumul formal pentru nivelul de învățământ la care profesorii chestionați funcționează, nivelul primar, captează aceeași opinie: inadecvarea este percepță și aici, cu mici diferențe în privința curriculumului pentru o clasă sau alta dintre componentele ciclului primar. Însă, de data aceasta, există subiecți care nu își exprimă opinia, nu pot aprecia dacă curriculumul formal pentru învățământul primar este sau nu adecvat, cu un procent mai mare în cazul opiniei despre cel corespunzător clasei pregătitoare, încă o nouăitate, o necunoscută pentru mulți respondenți. Apariția nonrăspunsurilor sugerează carente în cunoașterea reperelor formale curriculare la care practicienii ar trebui să se raporteze. Explicația este, probabil, aceea că, la momentul derulării anchetei, subiecții erau în primul rând familiarizați cu acel curriculum formal corespunzător clasei la care predau, și mai puțin cu cel al celorlalte trepte ale învățământului primar. Explicația însă nu poate fi justificată cu argumente valabile: o astfel de raportare reducționistă împiedică o vizuire de ansamblu, indispensabilă profesorului, posibilă prin raportarea la finalități superioare celor imediate, prin care să poată urmări progresia competențelor pe care le formează sau le dezvoltă.
- În contradicție cu constatarea anterioară, aproape jumătate (44,5%) dintre profesori declară că importanța Curriculumului Național pentru activitatea pe care o desfășoară a crescut pentru ei în ultimii ani, în timp ce aproximativ tot atâtia profesori nu constată o evoluție din acest punct de vedere: nivelul importanței pe care o acordă curriculumului a rămas același. Documentele curriculare oficiale sunt considerate importante și foarte importante pentru toate aspectele care contează în orientarea activității profesorului: înțelegerea principiilor generale ale curriculumului, proiectarea demersului didactic, orientare asupra progresiei competențelor de format/dezvoltat, orientare generală asupra practicii didactice, asigurarea unei direcții pentru pregătirea elevilor pentru viață și pentru piața muncii în secolul XXI, împlinirea nevoilor elevilor, evaluarea elevilor și monitorizarea progresului acestora, procentele depășind 80% în privința tuturor aspectelor considerate. Contradicția se accentuează când subiecții își exprimă un grad mare și foarte mare al adeziunii față de curriculumul formal în proporție de 75,4%, un procent aproximativ egal cu cel al căror opinie este că gradul de inadecvare al curriculumului este accentuat (72%). În cel din urmă caz, explicația poate fi aceea că, în realitate, Curriculumul Național nu reprezintă pentru subiecți decât o entitate abstractă și necunoscută, față de care este mai prudent să se poziționeze negativ, explicație confirmată ulterior de secțiunea chestionarului care a vizat direct gradul de cunoaștere a ideilor avansate de curriculumul formal din România: numărul important de răspunsuri incorecte certifică concluzia noastră. O altă explicație este aceea că practicienii învățământului primar au ca reper mai degrabă manualele, mai puțin programele școlare. De aici și menționarea disciplinei Istorie, ca una care creează mai mult decât altele dificultăți pentru profesori: programa școlară a disciplinei Istorie nu este una încărcată, ci una care vizează mai degrabă o familiarizare cu disciplina, într-o abordare globală a introducerii unor concepe necesare viitoarelor dezvoltări. Nu la fel stau însă lucrurile în cazul manualelor, care însă ar trebui supuse

- selecțiilor realizate de profesori pentru compatibilizarea cu programele școlare și cu specificul elevilor. În cazul adeziunii față de curriculum, explicația poate fi presiunea dezirabilității opiniei.
- Entuziasmul participanților la anchetă este mai redus în privința încrederei în posibilitățile de implementare a curriculumului formal. Modul în care subiecții au reflectat asupra aspectelor vizate prin itemii chestionarului, anterior formulării răspunsurilor, pare mai profund. O parte dintre problemele identificate sunt percepute în mod realist drept obstacole în calea implementării. O altă parte însă, sunt probleme a căror depășire și ameliorare stă în puterile lor. Astfel, nivelul încrederei celor mai mulți dintre subiecți în posibilitățile de implementare a curriculumului formal este unul mediu. Dacă 75,4% dintre ei aveau un nivel al adeziunii mare și foarte mare, de data aceasta numai 46,6% declară că implementarea curriculumului nu ridică probleme. Nivelul mediu al încrederei este răspunsul dominant al subiecților, tineri sau vârstnici, din mediul urban sau rural, cu nivel de pregătire mai înalt sau mai scăzut. Schimbările la nivel de curriculum cu care s-au confruntat sunt considerate, aproape într-un glas, prea dese, greșit concepute sau neaplicabile. Doar o minoritate le consideră adecvate și benefice (13,4%), confirmând supozitia noastră, formulată anterior (pe baza corelațiilor cu exprimarea opiniei față de gradul de adecvare, la modul general, al Curriculumului Național prin raportate la scopurile declarate, și cu nivelul cunoașterii de către subiecți a ideilor care îi susțin filosofia): prea frecvente, schimbările introduse nu au lăsat timpul necesar înțelegerii, aprofundării, asumării și asimilării în practică a noilor abordări. În consecință, au rămas în parte doar niște enunțuri, cu mesaj generos, însă îndepărate și străine. Ar fi fost nevoie, conform răspunsurilor subiecților, și conform argumentelor logice și științifice, de 4–5 ani (echivalentul unui ciclu de învățământ) pentru ca o schimbare să își demonstreze efectele pozitive intenționate. Dar reticența subiecților este manifestată și asupra altor aspecte, care au avut timpul necesar sedimentărilor: un exemplu este opinia despre evaluarea practicată în cazul școlarilor mici, considerată (cu argumente firave) în proporție de 67,4% inferioară celei anterioare și utilizată la celelalte niveluri ale învățământului preuniversitar; doar un procent foarte mic (9,6%) se declară adeptii noii evaluări, un procent echivalent cu cel al profesorilor care consideră că schimbările curriculare operate de-a lungul timpului sunt adecvate și benefice. Paradoxal, subiecții consideră că implementarea curriculumului ar depăși obstacolele dacă s-ar opera o nouă schimbare a curriculumului. Dar această schimbare ar trebui să cuprindă, în primul rând, conform opiniei exprimate, o revenire la manualul unic și la vechea formă de evaluare a elevilor, anterioare anului 1998. Chiar dacă aceste modificări s-ar produce, subiecții cred că, fără modificarea mentalităților părinților elevilor și a schimbării atitudinilor elevilor față de învățare, efectul nu ar fi cel dorit. Blocajele induse de factori care țin chiar de ei, de profesori, sunt cotate ca mai puțin importante, nu sunt percepute ca bariere de netrecut, așa cum sunt factorii care țin de elevi sau de părinții acestora, de curriculum, de managementul școlilor sau la nivel de sistem, de politica educațională, în special în privința alocării resurselor. Aceeași poziție adoptă subiecții și în legătură cu rezultatele slabe ale elevilor români la evaluările naționale și internaționale, despre care consideră, majoritar, că reflectă parțial realitatea. Cauzele principale sunt, în opinia respondenților, în aceeași linie ca cea enunțată anterior, curriculumul, lipsa de motivare a elevilor și sistemul de învățământ românesc, prin definiție neperformant. Abia în plan secund, opinia despre ei sugerează că practicile de predare, uneori inadecvate, pot fi un factor care au determinat situația supusă analizei.
 - Răspunsurile subiecților conduc către ideea unei minimalizări a responsabilității față de rolul pe care ar trebui să și-l asume. Rolul conferit profesorului de actualul curriculum formal este dorit a fi mare și foarte mare și, contrar opiniei anterioare despre contribuția factorului profesor la calitatea rezultatelor elevilor, aceștia consideră că rolul profesorului ar trebui să crească (86,8%), că profesorul ar trebui să dețină cel mai important rol în transpunerea în concret a prescripțiilor curriculare, iar acest aspect s-ar reflecta pozitiv în rezultatele elevilor: *dacă rolul profesorului ar crește, atunci rezultatele elevilor s-ar îmbunătăți*, consideră cea mai mare parte din lotul cercetat, în totală opoziție

cu situația inversă. În plus, consideră că factorii exteriori școlii ar trebui să își reducă influența, pe când cei interni (profesorii și managementul școlilor) ar trebui să aibă mai multe de spus. Solicitați să diferențieze între situația dorită și cea existentă, din acest punct de vedere, subiecții consideră în majoritate că în prezent, actualul curriculum formal oferă profesorului un rol mediu (44,3%), un spațiu limitat de acțiune. În situația astfel percepță, în cadrul limitelor impuse de curriculum, profesorii (la modul general) își exercită libertatea de acțiune în măsură medie (64,5%), consideră respondenții. Reflectând mai departe la propria acțiune, răspunsurile se concentrează în aceeași zonă: în măsură medie, parțial (80,3%), rezintă gradul în care profesorul valorifică ceea ce curriculumul lasă la latitudinea profesorului.

- Motivarea opiniei indică factorii blocanți, percepții de profesor ca elemente care îngrădesc activitatea sa de realizare a curriculumului formal. Unii dintre aceștia reprezintă realități: numărul mare de elevi din clase, lipsa resurselor alocate educației, competiția greșit înteleasă între școli (și, așa cum rezultă din comentariile unor profesori, precum și din interviurile realizate cu inspectorii școlari, competiția, de același fel, între profesori), evaluarea profesorilor, birocracia, posibilitățile limitate de dezvoltare profesională, rezultat al punctelor slabe ale formării continue. Altele, însă, rezultă, considerăm, dintr-o raportare greșită a profesorilor la alte repere (importante, dar nu definitorii) decât cele care definesc și încadrează practica profesorilor, în lumina demersului acestei lucrări: curriculumul formal, ca punct de plecare, prin prescripțiile care orientează practica profesorilor și scopul final al transpunerii acestora în realitate: achizițiile elevilor și calitatea acestora.
- *Corelațiile demonstrează a fi semnificative statistic* (stabilite între gradul de adeziune față de curriculumul formal și opinia față de rolul și libertatea de acțiune a profesorului conferite de actualul curriculum; între gradul de adeziune și percepția asupra dimensiunilor și importanței aportului profesorului la realizarea concretă a curriculumului formal; între gradul de încredere în posibilitățile de implementare ale curriculumului și opinia privind rolul și libertatea de acțiune conferite lor de actualul curriculum formal; între nivelul gradului de încredere în posibilitățile de implementare a curriculumului formal actual și nivelul aprecierii dimensiunilor prezente ale rolului profesorului; între gradul de încredere și aportul profesorului în realizarea intențiilor curriculumului; între percepția dimensiunilor rolului profesorului conferit de curriculum și gradul de cunoaștere a filosofiei curriculare; între gradul de cunoaștere a filosofiei curriculumului și gradul în care este exercitată libertatea asociată rolului conferit de curriculum formal; între gradul de cunoaștere a filosofiei curriculumului și aportul profesorului în realizarea intențiilor curriculumului) *confirmă Ipoteza 2: modul în care profesorii se raportează la curriculumul formal (cunoașterea, adeziunea, nivelul de încredere în posibilitățile de implementare a curriculumului formal) interrelaționează cu modul în care profesorii își asumă propriul rol în realizarea curriculumului formal (conștientizarea rolului și a naturii acestuia, atitudinea față de propriul rol).*
- Accentele practicii curente confirmă că o parte importantă dintre subiecți sunt încă tributari abordărilor tradiționale ale predării și evaluării: competențele-cheie sunt vizate în practică în general în proporție directă cu reprezentarea acestora în planurile-cadru prin discipline specifice, răspunsurile subiecților demonstrând că abordează conținuturile predominant disciplinar, fără o integrare a acestora care să faciliteze dezvoltarea de competențe-cheie, în contradicție cu răspunsurile ulterioare privind aspectele accentuate: deși plasează pe primul loc dezvoltarea la elevi a deprinderii de a învăța să înveță (competență prin definiție transversală), pe locul doi situează accentul pe conținuturile disciplinare, cele două prime plasări întrând evident în contradicție. Afirmațiile susțin ideea prefigurată anterior: noua logică curriculară este adoptată doar formal de subiecți, la nivel de declarație, însă nu a fost asimilată conștient și consimțită. Răspunsurile ulterioare întăresc ideea. Resursele utilizate sunt predominant cele clasice: tabla și caietul, fișele individuale, manualul, utilizate predominant prin sarcini individuale propuse, suplimentate cu cele din culegerile și auxiliarele utilizate de toți subiecții,

dintre care 89,8% le utilizează zilnic, pentru a suplimenta cantitativ manualele școlare și pentru ușurința preluării și utilizării, în detrimentul selecției și prelucării, adaptării la specificul concret al clasei, elevilor, transformând astfel proiectarea activităților într-o simplă transcriere a unor abordări exterioare contextului în care vor fi realizate, într-o activitate mai degrabă burocratică. Metodele utilizate sugerează de asemenea rolul dominant al profesorului, ca principală sursă a cunoașterii pentru elevi: discursul profesorului este elementul central, elevul având rol secundar, într-o interacțiune redusă cu ceilalți. Practicile de evaluare sunt de asemenea predominant tradiționale: evaluările orale (profesorul întreabă-elevul răspunde), observarea (în timp ce elevul lucrează individual) și lucrările scrise sunt cele care domină activitatea curentă, în detrimentul altor modalități, care ar implica mai mult elevul, ar demonstra ce poate să facă acesta, mai puțin ceea ce știe și poate reproduce. Accentele practice evidențiate de răspunsurile subiecților sunt consecință firească a celorlalte două dimensiuni vizate prin ancheta pe bază de chestionar. Astfel, *modul de raportare al profesorului la curriculumul formal, operaționalizat în gradul cunoașterii filosofiei sale, nivelul adeziunii, nivelul încrederei în posibilitățile sale de implementare și, respectiv, asumarea propriului rol în realizarea curriculumului formal, prin conștientizarea rolului, a naturii acestuia și atitudinea față de propriul rol determină accentele activității practice a profesorului din perspectiva traducerii în practică a prescripțiilor curriculare formale. Se confirmă astfel Ipoteza 3 a cercetării noastre.*

- Deși cei mai mulți dintre subiecți au parcurs un curs de formare continuă în ultimii 5 ani, conform legislației care reglementează formarea continuă a profesorilor, 87,1%, aceștia nu se declară pe deplin mulțumiți de utilitatea acestora. Majoritatea (peste jumătate, adică 54,8%) consideră cursurile ca fiind *destul de utile*, o opinie incertă, rezervată, prudentă. Răspunsurile subiecților, detalierile acestora în comentariile suplimentare, precum și declarațiile inspectorilor școlari intervievați, conduc la identificarea unor puncte slabe ale formării continue în general, și ale formării continue pentru profesorii din învățământul primar, în particular. Formarea continuă ar trebui să răspundă, pe baza unei analize atente din care să nu lipsească aceea a opiniei beneficiarilor (profesorii), la întrebări precum: *Este cadrul legislativ care o reglementează adecvat utilității pentru beneficiari?; Când se desfășoară?; Unde se desfășoară?; Cu cine se desfășoară (Cine sunt furnizorii, formatorii)?; Cum se desfășoară?* și, mai ales, *Care este utilitatea practică a cursurilor pentru beneficiarii săi direcți, profesorii, și cum se va transfera apoi către beneficiarii indirecți, elevii?* și abia apoi la întrebarea *Ce conținut trebuie să vizeze?*, de altfel, cea din urmă fiind o întrebare la care răspunsul este mai simplu de găsit, după ce răspunsurile anterioare au fost formulate. Altfel, cursurile de formare vor livra un curriculum de tip tradițional, axat pe conținut, un curriculum care se opune viziunii actuale a ceea ce înseamnă curriculum, și, de asemenea, celei pretinse profesorilor în activitatea lor curentă, un curriculum a cărui valoare ar fi diminuată, pentru că ar fi doar o sumă neutră de cunoștințe.
- Nevoile de formare ale subiecților noștri, identificate prin întrebările directe adresate sau rezultate din identificarea unor aspecte pe care profesorii chestionați le percep, în mod realist sau mai puțin, drept obstacole sau blocaje în activitatea de realizare, de transpunere a prescripțiilor curriculare formale în concretul activității lor, răspund la întrebarea *ce ar trebui să conțină un program de formare care să fie perceput ca util de către profesorii respondenți*. Profesorii menționează în primul rând nevoia de formare în utilizarea tehnologiilor, urmată de nevoia resimțită a unui sprijin în consilierea educațională, prin persoane specializate (consilieri școlari). Pe al treilea plan subiecții au nevoie de formare în domeniul curriculumului, *Teoria și metodologia curriculumului* fiind menționată și în alte cercetări realizate în România ca o zonă în care practicienii educației au nevoie de suport, nevoie explicabilă din mai motive: complexitatea conceptului de curriculum, încă nu pe deplin elucidată nici la nivelul cercetărilor teoretice; formarea inițială a profesorilor, aflați, cei mai mulți, la vîrstă maturității, realizată într-o perioadă în care conceptul nici nu pătrunse în spațiul românesc; neajunsuri ale reformei educației, care nu a acordat profesorului importanță

cuvenită, aceea de principal agent al schimbării intenționate. Alte nevoi menționate gravitează în jurul conceptului de curriculum, ca și, de altfel, prima mențiune: utilizarea tehnologiilor și valorificarea potențialului pedagogic al acestora este direcție principală a curriculumului, competențele de utilizare a tehnologiilor fiind domeniu al competențelor-cheie. La fel, proiectarea didactică, comunicarea didactică, toate facilitează realizarea curriculumului formal, pentru a se regăsi în calitatea competențelor dobândite de elevi. Pentru a forma competențe, profesorii trebuie să dețină competențe, care să îi sprijine în construirea de oportunități de învățare semnificative pentru elevi și care să diminueze influența factorilor percepți ca blocanți. Toate se subordonează însă unei bune cunoașteri a filosofiei curriculumului, cu care subiecții par numai parțial familiarizați, de aici și încrederea redusă a acestora în posibilitățile de implementare ale actualului curriculum formal. Formarea continuă trebuie să compenseze neajunsul reformei derulate în educația românească, acela al corelării insuficiente dintre schimbările introduse (rapide și prea dese, aşa cum consideră subiecții noștri și cum uneori a demonstrat-o realitatea) și formarea profesorilor. Particularizările cursurilor de formare pentru nivelul de învățământ la care participanții predau, este la fel de importantă, aşa cum precizează profesorii chestionați și confirmă inspectorii școlari intervievați. Comentariile subiecților, formulate ca răspuns la întrebarea *Cum ar trebui să fie aceste cursuri (din punct de vedere al conținutului, organizării, desfășurării etc.) pentru ca utilitatea lor pentru practica dumneavoastră curentă să crească?*, sugerează direcții de remediere a punctelor slabe identificate în mod realist și pertinent de subiecții care au dat un răspuns și întările de declarații inspectorilor școlari. Pe baza datelor obținute, s-a fundamentat *elaborarea programului de formare* prezentat în Capitolul X, însotită de *propuneri* care să reducă din neajunsurile formării continue în general.

- Analiza și interpretarea datelor obținute pe baza anchetei prin chestionar și a interviurilor realizate, ne îndreptățesc să afirmăm că Ipoteza 4 se confirmă: *analiza interrelaționărilor dintre variabilele considerate (modul de raportare la curriculumul formal, asumarea propriului rol și accentele practicii curente a profesorilor) conturează direcții în identificarea nevoilor de formare a profesorilor pentru învățământul primar.*
- Concluziile formulate până aici oferă un răspuns pentru a doua întrebare a cercetării: *profesorii pentru învățământul primar, prin modul în care se poziționează față de curriculumul formal, imprimă practicii lor accente care pot să apropie sau să îndepărteze intențiile curriculare declarate de realizarea lor concretă.*
- *Rezultatele obținute în urma demersului cercetării și elaborarea programului de formare ca urmare a acestora, demonstrează că obiectivele cercetării au fost îndeplinite.*

§ Apreciem că demersul acestei lucrări poate fi considerat important, cu contribuții din mai multe perspective:

- *Din perspectiva complexității demersului investigativ*, realizat în lanț: pe baza informațiilor obținute din studiul literaturii de specialitate s-au desprins întrebările care au conturat direcțiile în care cercetarea empirică a căutat un răspuns; întrebările cercetării s-au concretizat în obiective și ipoteze ale cercetării, realizate și, respectiv, confirmate pe baza analizei și interpretării rezultatelor; rezultatele obținute au conturat un tablou al nevoilor de formare specifice profesorilor pentru învățământul primar, pe structura căruia a fost elaborat un proiect de program de formare și s-au formulat propuneri pentru eficientizarea formării continue în general;
- *Din perspectiva temei abordate*: tema lucrării a inclus, de fapt, două teme de mare și egală importanță, curriculumul și profesorul; pe de o parte curriculumul este un concept de mare complexitate, construit din interrelaționările a multiple variabile, în perpetuă schimbare, complexitate derivată din scopul oricărui curriculum care se dorește a fi eficient, acela de a răspunde nevoilor educației, care, la rândul ei, răspunde nevoilor lumii și vieții; profesorul, pe de altă parte, este cel prin acțiunea căruia orice curriculum își atinge scopul, fără profesor curriculumul ar rămâne doar o simplă declarație de intenție, nu o realizare concretă, regăsită în competențele dobândite de beneficiarii

educației; nu în ultimul rând, lucrarea are meritul de a fi analizat *întâlnirea* dintre curriculum și profesor, de a fi încercat să găsească sursele și modalitățile de intervenție pentru compatibilizarea dintre prescripțiile curriculare și acțiunea profesorului, cu identificarea conexiunilor, disonanțelor și constrângerilor identificabile pe traseul până la punctul de întâlnire;

- *Din perspectiva rezultatelor obținute:*

- prima parte a lucrării, cadrul teoretic al cercetării, are ca rezultat o analiză a valențelor polisemantice ale conceptului de curriculum, un concept controversat, într-o încercare de accesibilizare, necesară practicienilor; prezentarea evoluției conceptului de curriculum în cadrul etapelor reformei curriculare din România, punct central al oricărei reforme a educației, are același scop, pentru atingerea căruia se adaugă prezentarea în detaliu a transpoziției didactice, cu etapele sale, externă și internă, cea din urmă însemnând de fapt realizarea concretă, transpunerea în acțiuni concrete ale profesorilor în clasele de elevi a intențiilor enunțate în texte curriculare oficiale, o temă puțin reprezentată în literatura de specialitate din România; ansamblul de roluri pentru exercitarea cărora sunt necesare competențe multidimensionale ale profesorilor, solicitate acestora de actualul curriculum formal, prezentate pe larg, sprijină profesorii în demersul lor, a cărui analiză constituie tema acestei lucrări: compatibilizarea dintre intențiile curriculare și acțiunea profesorilor;
- partea a doua investighează prin anchetă pe bază de chestionar un număr important de subiecți, la nivelul județului Prahova; instrumentul de cercetare utilizat, alcătuit pe patru dimensiuni, a reușit să suprindă opiniile subiecților cu privire la curriculumul formal, atitudinile și nivelurile adeziunii și încrederii în potențialul acestuia de transpunere în realitate, să contureze modalitățile în care subiecții își concep, conștientizează și asumă rolurile, pe baza cărora accentuează diferite aspecte ale practicii lor curente; în acest context s-a conturat, pe baza răspunsurilor profesorilor chestionați, completeate, detaliate și nuanțate de declarațiile inspectorilor școlari intervievați, un tablou al neajunsurilor formării continue și al nevoilor de formare concrete ale profesorilor pentru învățământul primar, care au avut ca rezultat produsul final: proiectul unui program de formare specific nevoilor profesorilor pentru învățământul primar și creionarea unui context având ca repere propunerii pentru eficientizarea formării continue, în care aceasta să-și atingă scopul: să sprijine profesorii pentru învățământul primar în transpunerea în realitatea a curriculumului formal.
- *Din perspectiva conturării unor noi direcții de cercetare* rezultă, probabil, cel mai valoros aspect al acestei lucrări. Demersul investigativ, centrat pe tema cercetată, cu cele două direcții, curriculumul și profesorul, a antrenat alte întrebări, al căror răspuns merită căutat prin noi demersuri de cercetare. Îzvorând din însăși complexitatea conceptului de curriculum, care antrenează în ultimă instanță toate aspectele educaționale, lucrarea a evidențiat, pe baza analizei teoretice dar, mai ales, pe baza cercetării empirice, aspecte vulnerabile, care necesită analize atente și conturarea unor măsuri ameliorative; amintim pe cele care vizează profesorii, aspectul în care lucrarea noastră își propune o intervenție: corelarea dintre formarea inițială și formarea continuă și necesitatea complementarității dintre cele două; statutul profesorilor în societatea contemporană românească; evaluarea profesorilor; profesorul în relația cu ceilalți profesori; profesorul în cadrul constrângerilor managementului școlilor; profesorul în relație cu evaluarea elevilor și a școlilor; dar, mai presus de toate, tema noastră: profesorul în relația cu curriculumul, necesită analize viitoare, extinse și cuprinzătoare, care să depășească limitele și dificultățile demersului nostru. În cercetarea educațională, profesorul ar trebui să aibă un loc central, prioritar: „profesorul trebuie să rămână cheia. Literatura despre eficiența școlii rămâne lipsită de sens, dezbatările despre politicile educaționale rămân discutabile, dacă principalii agenți ai instruirii sunt incapabili să-și exercite eficient rolurile”, după cum afirmă Shulman, (1983, apud Flinders, 1988, p. 17), exprimând ideea care a guvernat demersul nostru: fără profesori, orice reformare a educației va rămâne doar dincolo de porțile școlilor.

Bibliografie

1. Aguerrondo, I. (2006). Complex Knowledge and Education Competences. *IBE Working Paper on Curriculum Issues*, Nr. 8, UNESCO, Geneva
2. Albu, G. (2009). *Educația, profesorul și vremurile. Eseuri de pedagogie socială*. Editura Paralela 45, Pitești
3. Albu, G. (2013a). *Grijile și îngrijorările profesorului*. Editura Paralela 45, Pitești
4. Albu, G. (2013b). The issue of change: teacher and student. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 160–164
5. Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. În P. Nentwig, D. Waddington (eds.), *Making it Relevant: Context based learning of science*, Waxmann, Münster, 35–62
6. Anderson, L. W. (2004). *Increasing Teacher Effectiveness*. UNESCO
7. Aoki, T. T. (2011). Curriculum implementation as instrumental action and as situation praxis. În W. F. Pinar, R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key. The Collected Works of Ted T. Aoki*, Routledge, New York, 111–124
8. Apple, M. W. Jr. (1995). The Politics of a National Curriculum. În P. W. Cookston, B. Schneider (eds.), *Transforming Schools*, Garland Publishing, Inc., 345–370
9. Autio, T. (2009). Globalization, Curriculum, and New Belongings of Subjectivity. Beyond the Nexus Between Psychology (Curriculum) and the Nation-State (Didaktik). În E. Ropo, T. Autio (eds.), *International Conversations on Curriculum Studies*, Sense Publishers, 1–20
10. Babbie, E. (2010). *Practica cercetării sociale*. Editura Polirom, Iași
11. Ben-Peretz, M. (1990). *The Teacher-Curriculum Encounter: Freeing Teachers from the Tyranny of Texts*. SUNY Press
12. Ben-Peretz, M. (2009). My Journey in the Curriculum Field: Looking back with Hope. În E. C. Short, L. J. Waks (eds.), *Leaders in Curriculum Studies: Intellectual Self-Portraits*, Sense Publishers, Rotterdam, 15–26
13. Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66
14. Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?. *RoSE – Research on Steiner Education*, 3, 1, 8–21
15. Bindé, J. (2005). *Towards a Knowledge Society*. UNESCO Publishing, UNESCO, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>
16. Bîrza, C. (1996). Education Reform and Power Struggles in Romania. *European Journal of Education*, Vol. 31, Nr. 1, 97–107
17. Bîrza, C. (1976). *Reforme de învățământ contemporane. Tendențe și semnificații*. Editura Didactică și Pedagogică, București
18. Bloom, J. (2006). *Selected Concepts of Curriculum*, <http://www.jeffbloom.net/docs/SelectedConceptsOfCurriculum.pdf>
19. Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Houghton Mifflin Company, Boston – New-York – Chicago
20. Bocoș, M. (2003). *Cercetarea pedagogică. Suporturi teoretice și metodologice*. Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca
21. Bocoș, M. (2007). *Didactica disciplinelor pedagogice. Un cadru constructivist*. Editura Paralela 45, Pitești
22. Bocoș, M., Jucan, D. (2010). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculum-ului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Editura Paralela 45, Pitești
23. Bocoș, M. D. (2013). *Instruirea interactivă*. Editura Polirom, Iași

24. Bosch, M., Gascón, J. (2006). Twenty-Five Years of the Didactic Transposition. *ICMI Bulletin*, 58, 51–63
25. Bralslavsky, C. (2001). *Tendances mondiales et développement des curricula*. Association francophone d'éducation comparée (AFEC), http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Organization/Director/TENDANCES_MONDIALES.pdf
26. Bruner, J. S. (1977). *The process of Education*. Cambridge MA, Harvard University Press
27. Bucur, N. F., Popa, O. R. (2013a). Using ICT in Teaching: A View from Romanian Prospective Teachers. *Proceedings of the 8th International Conference on Virtual Learning*, Editura Universității din București, 166–172
28. Bucur, N. F., Popa, O. R. (2013b). Teaching English as a foreign language in Romanian primary education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 31–35
29. Bunescu, Gh. (coord.) (2004). *Antologia legilor învățământului din România*. Institutul de Științe ale Educației, București
30. Caena, F., Margiotta, U. (2010). European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity. *European Educational Research Journal*, 9, 3, 317–331
31. Casa Corpului Didactic Prahova (2013). *Oferta de formare profesională continuă pentru anul școlar 2013–2014*. Casa Corpului Didactic Prahova, <http://ccdpf.ro/pdf/oferta2013–2014.pdf>
32. Carson, T. (2005). Beyond Instrumentalism: The Significance of Teacher Identity in Educational Change. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3, 2, 1–8
33. Carson, T. R. (2009). Re-thinking curriculum change from the place of the teacher. În T. Autio, E. Ropo (Eds.), *Reframing Curriculum Discourses: Subject, Society and Curriculum*, Sense Publishers, Rotterdam, 213–224
34. Căpiță, L. E. (coord.) (2012). *Analiza programelor și a manualelor școlare alternative*. Centrul Național de Evaluare și Examinare, Editura Didactică și Pedagogică, București
35. Cerghit, I. (1997). *Metode de învățământ*. Editura Didactică și Pedagogică, București
36. Chelcea, S. (2001). *Tehnici de cercetare sociologică*. Școala Națională de Studii Politice și Administrative, București
37. Chelcea S. (2003). *Metodologia elaborării unei lucrări științifice*. Editura Comunicare.ro, București
38. Chelcea, S. (2004). *Inițiere în cercetarea sociologică*. Editura Comunicare.ro, București
39. Chelcea, S. (2007). *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*. Editura Economică, București
40. Cheng, Y. C, Tsui, K.T. (1998). Research on total teacher effectiveness: conception strategies. *International Journal of Educational Management*, 12/1, 39–47
41. Cheng, Y.C., Chow, K. W., Tsui, K. T. (eds.) (2001). *New Teacher Education for the Future: International Perspectives*. The Hong Kong Institute of Education, Kluwer Academic Publisher
42. Cheng, Y.C., Tam, W. M., Tsui, K. T. (2002). New Conceptions of Teacher Effectiveness and Teacher Education in the New Century. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 1, 1–19, http://edb.org.hk/hktc/download/journal/j1/1_1.1.pdf
43. Chevallard, Y. (1982). Pourquoi la transposition didactique?. *Actes*, 167–194, http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Pourquoi_la_transposition_didactique.pdf
44. Chevallard, Y. (1989). On Didactic Transposition Theory: Some Introductory Notes. *Proceedings of International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education*, Bratislava, 51–62, http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf
45. Chevallard, Y. (1992). A Theoretical Approach to Curricula. *Journal für Mathematik Didaktik*, 2/3, Wiesbaden, 215–230, http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf
46. Chiș, V. (2005). *Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe*. Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca,
47. Chisăliță, O. (2011). ICT integration in several Romanian primary and pre-primary schools. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, I, 1, 2011, 64–69

48. Ciolan, L. (2004). Strategy and Quality in Education: Romania. În P. Radó (ed.), *Decentralization and the Governance of Education. The State of Education Systems in Bosnia and Herzegovina, Poland and Romania*, Open Society Institute/LGI, Budapest, 2004, 67–94
49. Ciolan, L. (2006). *Towards a Culture of Quality Policy making in Transition Countries. The Case of Education*. International Policy Fellowship Program. Open Society Institute, Budapest, http://pdc.ceu.hu/archive/00002799/01/ciolan_f3.pdf
50. Collins, J. W., O'Brien, N. P. (eds.) (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*. Greenwood Publishing Inc.
51. Cortés, C. E. (1981). The Societal Curriculum: Implications for Multiethnic Education. În J.A. Banks (ed.), *Educations in the 80's: Multiethnic education*. National Education Association, 24–32
52. Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en education. *Revue française de pédagogie*, 154, 97–110
53. Crețu, C. (1994). *Curriculum: Perspective conceptuale, istorice și vocaționale*. Revista de Pedagogie, XLIII, 3–4, București
54. Crețu, C. (1998). *Curriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*. Editura Polirom, Iași
55. Crețu, C. (2005). Conținuturile procesului de învățământ, componentă a curriculum-ului. În C. Cucoș (coord.), *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași, 99–140
56. Crețu, C., Iucu, R. (coord.) (2012). *Analiza multicriterială a politicilor în domeniul curriculumului*. Centrul Național de Evaluare și Examinare, Editura Didactică și Pedagogică, București
57. Christou, T., DeLuca, C. (2013). Curriculum Studies at a Crossroad: Curating Inclusive and Coherent Curriculum Conversations in Canada. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 11, 1, 13–22
58. Crișan, A. (1994a). Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs. *Revista de pedagogie*, XLIII, 3–4, București
59. Crișan, A. (1994b). *Curriculum: Argument*. Revista de Pedagogie, XLIII, 3–4, București
60. Crișan, A. (2002). Reforma curriculară: date și fapte pentru un istoric al problemei. În L. Vlăsceanu (coord.), *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, I, Ed. Polirom, Iași, 115–129
61. Crișan, A. (2005). *Curriculum change in Romania: current trends and challenges*. În P. Sahlberg (ed.), *Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century: Policies, Perspectives and Implementation*, Istanbul, 98–107
62. Cristea, G. (2001). *Reforma învățământului. O perspectivă istorică (1964–1944)*. Editura Didactică și Pedagogică, București
63. Cristea, S. (1992). *Învățământul în antecamera reformei*. Editura Porto-Franco, Galați
64. Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. Editura Didactică și Pedagogică, București
65. Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Editura Polirom, Iași
66. Crowther, J. (ed.) (1995). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Fifth Edition, Oxford University Press
67. Cucoș, C. (2006). *Pedagogie*. Editura Polirom, Iași, 2006
68. Cucoș, C. (2013a). *Educația. Experiențe, reflecții, soluții*. Editura Polirom
69. Cucoș, C. (2013b). Ipostaze ale reformei „ascunse” din învățământ. *Tribuna Învățământului*, 1194–1195
70. D'Hainaut, L., Lawton, D. (1981). Sursele unei reforme a conținuturilor axate pe educația permanentă. În L. D'Hainaut (coord.), *Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 28–44
71. D'Hainaut, L. (coord.) (1981), *Programe de învățământ și educație permanentă*. Editura Didactică și Pedagogică, București
72. DeLorenzo, R. A., Battino, W. J., Schreiber, R. M., Gaddy Carrio, B. B. (2008). *Delivering on the promise: the education revolution*. Solution Tree
73. Develay, M. (1987). A propos de la transposition didactique en sciences biologiques. *Aster*, 4, 119–138

74. Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press, Chicago
75. Diaconu, M. (2002). Competență pedagogică și performanțele profesionale. În L. Gliga, *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, M.E.C., C.N.F.P., București
76. Eco, U. (2006). *Cum se face o teză de licență*. Editura Polirom, Iași
77. Egan, K. (2003a). What is Curriculum?. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1, 1, Spring, 9–16
78. Egan, K. (2003b). Retrospective on “What is Curriculum?”. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 1, 1, Spring, 17–24
79. Elliott, J. (1994). The Teacher's Role in Curriculum Development: an unresolved issue in English attempts at curriculum reform. *Curriculum Studies*, 2, 1, 43–69, <http://dx.doi.org/10.1080/0965975940020103>
80. Eltis, K. J. (1997). Workforce competencies of teachers. În H. F. Jr. O'Neil (ed.), *Workforce Readiness: Competencies and Assessment*, Laurence Erlbaum Associates Inc., New Jersey, 121–149
81. English, F. W. (2000). *Deciding what to teach and test: Developing, aligning and auditing the curriculum*. Thousand Oaks, Corwin Press, California
82. European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop) (2012). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes*. Research Paper Nr. 29, Publications Office of the European Union, Luxembourg
83. European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf
84. European Commission (2007a). *Education and Training 2010. Work Programme. Cluster Key Competences – Curriculum Reform. Synthesis Report on Peer Learning Activities in 2007*, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/peer07_en.pdf
85. European Commission (2007b). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Office for Official Publications of the EC, Luxembourg
86. European Commission (2008), *European Qualification Framework*, Education & Culture, EQF, http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/leaflet_en.pdf
87. European Commission (2011). *Policy approaches to defining and describing teacher competences*. Education and Training 2020 programme. Thematic Working Group 'Teacher Professional Development', Ireland
88. European Commission (2013a). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. Final Study Report*. EC, Bruxelles
89. European Commission (2013b), *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. EACEA/Eurydice, Publications Office of the European Union, Luxembourg
90. European Commission (2013c). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*, Thematic Working Group 'Teacher Professional Development'
91. Eurydice (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*. Eurydice European Unit
92. Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach?. În M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. D. McIntyre, (Eds.), *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*, New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis, 697–705
93. Flinders, D. J. (1988). Teacher Isolation and the New Reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4, 1, 17–29
94. Flinders, D. J., Thornton, S. J., (eds.) (2004). *The Curriculum Studies Reader*. Routledge, New York
95. Fullan, M. G. (2001). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press, New York
96. Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 2–3, 101–113
97. Fullan, M. (2010). *All systems go: the change imperative for whole system reform*. Corwin Press
98. Frumos, F. (2008). *Didactica. Fundamente și dezvoltări cognitiviste*. Polirom, Iași
99. Georgescu, D., Palade, E. (2003). Reshaping Education for an Open Society in Romania 1990–2000: Case Studies in Large-Scale Education Reform. *Country Studies. Education Reform and Management Publication Series*, II, 3, The World Bank

100. Glatthorn, A. A. (1987). *Curriculum renewal*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA
101. Glatthorn, A. A. (1994). *Developind a Quality Curriculum*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA
102. Glatthorn, A. A. (2000). *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught & Tested*. Thousand Oaks, Corwin Press, California
103. Guo, L. (2012). New Curriculum Reform in China and its Impact on Teachers. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, 41, 2, 6, <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol41/iss2/6>
104. Guthrie, J. W. (ed.) (2002). *Encyclopedia of Education. Second Edition*. Macmillan Reference USA, New-York
105. Halász, G., Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46, 3, 289–306
106. Handler, B. (2010). Teacher as Curriculum Leader: A Consideration of the Appropriateness of that Role Assignment to Classroom-Based Practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3, 3, 32–42, <http://www.csupomona.edu/ijtl>
107. Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Teachers College Press, New York
108. Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Teachers College Press, New York
109. Hargreaves, A. (2005). Introduction. Pushing the Boundaries of Educational Change. În A. Hargreaves (2005) (Ed.), *Extending educational change. International Handbook of Educational Change*, Dordrecht: Springer, 1–14
110. Hargreaves, A., Fink, D. (2003). Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693–700
111. Hawthorne, R. K. (1986). The Professional Teacher's Dilemma: Balancing Autonomy and Obligation. *Educational Leadership*, 44, 2, 34–35
112. Hirtt, N. (2009). L'approche par compétences: une mystification pédagogique. *L'école démocratique*, 39, http://www.skolo.org/IMG/pdf/APC_Mystification.pdf
113. Hightower, A. M., Delgado, R. C., Lloyd, S. C., Wittenstein, R., Sellers, K., Swanson, C. B. (2011). *Improving Student Learning by Supporting Quality Teaching: Key Issues, Effective Strategies*. Editorial Projects in Education, Inc.
114. Huberman, A. M. (1978). *Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației*. Editura Didactică și Pedagogică, București
115. Ilica, A. (2010). *O pedagogie*. Editura Universității „Aurel Vlaicu”, Arad
116. Iluț, P. (1997). *Abordarea calitativă a socioumanului: concepte și metode*. Editura Polirom, Iași
117. Iluț, P. (2009). *Psihologie socială și sociopsihologie: teme recurente și noi viziuni*. Editura Polirom, Iași, 2009
118. Inspectoratul Școlar Județean Prahova (2014). *Raport privind starea și calitatea învățământului prahovean în semestrul I al anului școlar 2013–2014*, www.isj.ph.edu.ro
119. Institutul de Științe ale Educației (2009). *Propuneri de restructurare a curriculum-ului național. Document de lucru*. Institutul de Științe ale Educației, București
120. Ionescu, M. (coord.) (2002). *Ipostaze ale curriculumului. Provocări și dileme*. Institutul de Științe ale Educației, București
121. Ionescu, V. (1992). *Dicționar Latin-Român*. Ediția a II-a. Editura Orizonturi, București, 1992
122. Iosifescu, Ș. (ed.) (2001). *Impactul măsurilor de reformă la nivelul unității școlare*. I.Ş.E, București
123. Iosifescu, C. Ș. (coord.) (2012). *Analiza mediului școlar în raport cu implementarea reformei curriculare*. Centrul Național de Evaluare și Examinare, Editura Didactică și Pedagogică, București
124. Iosifescu, C. Ș., Mihăilă, C. V., Munteanu, M. V., Novak, C., Petrescu, P. C., Pop, V. L. (2013). *Studiul național privind stadiul dezvoltării culturii calității la nivelul sistemului de învățământ preuniversitar. Sinteză*. Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, București

125. Istrate, O. (2011). *Repere ale inovării educaționale: programul iTeach pentru dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice*, <http://iteach.ro/experiencedidactice/repere-ale-inovarii-educationale-programul-iteach-pentru-dezvoltarea-profesionala-continua-a-cadrelor-didactice>
126. Iucu, R. (2005). *Patru exercitii de politică educațională în România*. Centrul Educația 2000+, UNICEF, București
127. Iucu, R. (2007). *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*. Editura Humanitas Educațional
128. Jacobs, H. H. (1994). *Mapping the big picture: Integrating curriculum and assessment K-1*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia
129. Jänecke, B. (2007). *Competențele profesorilor și ale directorilor de licee din mediul rural din România și din alte state din Uniunea Europeană – analiză comparativă*. M.E.C.T., C.N.F.P.
130. Jigău, M. (coord.) (2009). *Formarea profesională continuă în România*. Institutul de Științe ale Educației, Centrul Național de Resurse pentru Orientare Profesională. București
131. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. Editura Aramis, București
132. Joița, E. (2010). *Metodologia educației. Schimbări de paradigmă*. Editura Institutul European, Iași
133. Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., Yaya, M. (2006). La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de «l'agir compétent». *IBE Working Paper on Curriculum Issues*, 4, UNESCO, Geneva
134. Jonnaert, P. (2001). *Compétences et socioconstructivism. De nouvelles references pour les programmes d'études*, http://www.iperbole.bologna.it/iperbole/adi/XoopsAdi/uploads/PDdownloads/competences_et_socioconstruc_tivisme.pdf
135. Jonnaert, P., M'Batika, A. (2004). *Les Réformes Curriculaires: Regards Croisés*. Presses de l'Université du Québec
136. Jonnaert, P., Defise, R., Ettayebi, M. (2010). *Curriculum și competențe. Un cadru operațional*. Editura ASCR, Cluj-Napoca
137. Kelly, A. V. (2009). *The Curriculum. Theory and Practice*. Sixth Edition, SAGE Publications Limited, London
138. Kentli, F. D. (2009). Comparison of Hidden Curriculum Theories. *European Journal of Educational Studies*, 1 (2), 83–88
139. King, G., Keohane, R., Verba, S. (2000). *Fundamentele cercetării sociale*. Editura Polirom, Iași
140. Kliebard, H. M. (1997). *The Tyler Rationale*. În A. A. Bernack, H. M. Kliebard (eds.), *Curriculum and Evaluation*, McCutchan Publishing Corporation, Berkely, California
141. Kridel, C. (ed.) (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies*, 1, SAGE Publication Inc.
142. Labăr, A. V. (2008). *SPSS pentru științele educației: metodologia analizei datelor în cercetarea pedagogică*. Editura Polirom, Iași
143. Landsheere, G. de (1995). *Istoria universală a pedagogiei experimentale*. Ed. Didactică și Pedagogică, București
144. Langworthy, M., Shear, L., Means, B. (2010). The third lever: innovative teaching and learning research to support educational change at the system level. În *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy. A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*, OECD, 103–122
145. Lege nr. 1/2011, *Legea Educației Naționale*, Monitorul Oficial al României nr.18, Partea I, 10.01.2011
146. Legea nr. 268 de modificare a Legii nr. 84/1995 republicată cu modificările și completările ulterioare
147. Legea nr. 84/1995, *Legea Învățământului*
148. Lee, J. C. K. (2000). Teacher receptivity to curriculum change in the implementation stage: the case of environmental education in Hong Kong. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 1, 95–115
149. Lejeune, M. (2011). Tacit Knowledge: Revisiting the epistemology of knowledge. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46, 1, 91–105
150. Lopez, A. C., Macedo, E. F. (2008). *The Curriculum Field in Brazil in the 1990s*. În W. F. Pinar (ed.). *International Handbook of Curriculum research*, Taylor & Francis e-Library, 171–184

151. Manolescu, M. (2012). *Organizarea interdisciplinară a ofertelor de învățare pentru formarea competențelor cheie la școlarii mici. Program de formare continuă de tip blended learning pentru cadrele didactice din învățământul primar. Suport de curs.* Universitatea București – Facultatea de Psihologie și Științele Educației. Departamental pentru formarea profesorilor, Softwin SRL, București, 2012
152. Marga, A. (1998). *Notificare cu privire la scopul reformei învățământului preuniversitar*, <http://mec.edu.ro/noscoref.htm>
153. Marsh, C. J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. Fourth Edition. Routledge. Taylor & Francis Group, New-York
154. Mauch, J. E., Park, N. (2003). *Guide to the Successful Thesis and Dissertation: A Handbook for Students and Faculty. Fifth Edition*. Marcel Dekker, Inc., New York
155. Marzano, R. J. (2003). *What Works in Schools. Translating Research Into Action*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia
156. McCowan, T. (2008). Curricular transposition in citizenship education. *Theory and Research in Education*, 6, 153–172
157. McGee, C., Harlow, A., Miller, T., Cowie, B., Hill, M., Jones, A., Donaghy, A. (2004). *Curriculum Stocktake: National School Sampling Study. Teachers' Experiences in Curriculum Implementation: General Curriculum, The Arts, and Health and Physical Education. Report to the Ministry of Education*. Ministry of Education, New Zealand, <http://www.minedu.govt.nz/>
158. Merriam-Webster Dictionary, <http://www.merriam-webster.com/>
159. Miclea, M. (2011). Cuvânt înainte. În *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant*, Editura ACSR, Cluj-Napoca, 15–16
160. Mihăilescu, I. (2007). Cuvânt-înainte. În *Formarea cadrelor didactice. Sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas Educațional, București, 9–10
161. Minder, M. (2011). *Didactica funcțională. Obiective, strategii, evaluare. Cognitivismul operant*. Editura ACSR, Cluj-Napoca
162. Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum (1998a). *Curriculum Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință*. Editura Corint, București
163. Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum (1998b). *Curriculum Național. Programe școlare pentru învățământul primar*. București
164. Ministerul Educației Naționale, Consiliul Național pentru Curriculum (2001). *Ghiduri metodologice de aplicare a programelor*. Editura Aramis Print, București
165. Ministerul Educației Naționale (2013). *Programe școlare pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*, Anexa 2 la O.M.E.N. nr. 3418/19.03.2013
166. Ministerul Educației Naționale, Serviciul Național de Evaluare și Examinare (1998). *Evaluarea în învățământul primar. Descriptori de performanță*. Editura Humanitas Educațional, București
167. Ministerul Educației și Cercetării (2001). Anexa la Ordin nr. 3915/31.05.2001 privind modificarea programelor școlare pentru clasele I-XII, <http://www.edu.ro/index.php/articles/4803>
168. Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, *Științe. Curriculum școlar pentru clasele a III a și a IV a*. București, 2001, <http://cnc.ise.ro/programe/primer/stiinte3.doc>
169. Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Consiliul Național pentru Curriculum (2003a). *Curriculum național. Programe școlare revizuite pentru clasa I*. București, <http://www.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c539+547+/>
170. Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Consiliul Național pentru Curriculum (2003b). *Curriculum național. Programe școlare revizuite pentru clasa a II-a*. București, <http://www.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c539+++548/>
171. Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum (2004). *Curriculum național. Programe școlare pentru clasa a III a*. București, <http://www.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c539+++549/>

172. Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum (2005). *Curriculum național. Programe școlare pentru clasa a IV-a*. București, <http://www.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c539+++550/>
173. Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului. Centrul Național pentru Curriculum și Evaluare în Învățământul Preuniversitar (2007). *Evaluarea Națională la sfârșitul clasei a IV-a. Raportul tehnic*. București
174. Ministerul Învățământului, Consiliul Național pentru Curriculum și Pregătirea Profesorilor (1995). *Programe analitice pentru clasele I-IV*. Tribuna Învățământului, București
175. Ministerul Învățământului. Direcția Generală a Învățământului Preuniversitar. Serviciul Proiectare-Evaluare (1993). *Programele școlare pentru învățământul primar. Clasele I-IV. Valabile în perioada de tranziție*. Editura Didactică și Pedagogică, București
176. Ministerul Educației, Cercetării și Inovării (2009). *Raport asupra stării sistemului național de învățământ*. București
177. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (2010). *Raport asupra stării sistemului național de învățământ*. București
178. Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (2011). *Raport privind starea învățământului preuniversitar din România*. București
179. Mitkovska, S. J., Hristovska, D. (2011). Contemporary teacher and core competences for lifelong learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 28, 573–578
180. Moreno, J. M. (2005). *Learning to Teach in the Knowledge Society. Final Report*. HDNED, World Bank, http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1126210664195/1636971-1126210694253/Learning_Teach_Knowledge_Society.pdf
181. Morgan, C. (2011). *Reconceptualising 'obstacles' to teacher implementation of curriculum reform: beyond beliefs*, http://www.esri.mmu.ac.uk/mect/delegates_11/delegates_profile.php?id=23
182. Mullis, I. V.S., Martin, M. O., Minnich, C. A., Stanco, G. M., Arora, A., Centurino, V. A. S., Castle, C. E. (eds.) (2012). *Timss 2011 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), TIMSS & PIRLS International Study Center
183. Naumescu, A. K. (2008). Science Teacher Competencies in a Knowledged Based Society. *Acta Didactica Napocensia*, 1, 1, 25–31
184. National Commission on Teaching & America's Future (1996). *What Matters Most:Teaching for America's Future*. Report of the National Commission on Teaching & America's Future, NewYork, <http://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/WhatMattersMost.pdf>
185. Neacșu, I. (coord.) (2012). *Analiza dinamicii performanțelor școlare ale elevilor*. Centrul Național de Evaluare și Examinare, Editura Didactică și Pedagogică, București
186. Neacșu, I. (1990). *Instruire și învățare*. Editura Științifică, București
187. Neculau, A. (1996). *O perspectivă psihologică asupra schimbării*. În A. Neculau (coord.), *Psihologie socială. Aspecți contemporani*. Editura Polirom, Iași, 223–246
188. Negreț-Dobridor, I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educațional. O abordare diacronică și hermeneutică a intemeierii ca știință teleologică*. Editura Polirom, Iași
189. Niculescu, R. M. (2005). Formarea profesorilor. O problemă crucială într-o eră a schimbării. *Revista de Pedagogie*, 1–12, 71–77
190. Niculescu, R. M. (2010). *Curriculum. Între continuitate și provocare*. Editura Universității Transilvania, Brașov
191. Niculescu, R. M., Norel, M. (2013). Human Resources as Leading and Supporting Actors of a Curriculum Reform. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 81, 122–125
192. Niculescu, R. M., Norel, M., Usaci, D. (2014). Curriculum: A constant concern in Romania. În W. F. Pinar (ed.), *International Handbook of Curriculum Research- Second Edition*, Routledge Taylor & Francis, 411–426
193. Novak, C., Jigău, M., Brâncoveanu, R., Iosifescu, Ș., Bădescu, M. (1998). *Cartea albă a reformei învățământului*. Ministerul Educației, București

194. Noveanu, E., Potolea, D. (eds.) (2007). *Ştiinţele educaţiei. Dicţionar enciclopedic*. Vol. 1. Editura Sigma, Bucureşti
195. Noveanu, G. N. (2008). *Curriculum intenţionat – Curriculum realizat: studiu comparativ (disciplina chimie), din perspectiva datelor TIMSS. Teză de doctorat*, Universitatea Bucureşti
196. Noveanu, G. N. (2011). Curricular provision and students' attainment in Chemistry: The gap of meaning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 210–214
197. OECD (2005a). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>
198. OECD (2005b). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*, <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
199. OECD (2011). *Building a High-Quality Teaching Profession. Lessons from around the world. Background Report for the International Summit on the Teaching Profession*. OECD
200. OECD (2012a), *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
201. OECD. (2012b), Does performance-based pay improve teaching?. *PISA in Focus*, 16, <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/50328990.pdf>
202. OECD (2013a). *What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science*. OECD
203. OECD (2013b). *Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*. OECD
204. OECD (2013c). *Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*. OECD
205. OECD (2013d). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. PISA, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>
206. Ordin nr. 3371/12.03.2013 al Ministrului Educației Naționale vprivind aprobarea planurilor-cadru pentru învățământul primar și a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru pentru învățământul primar, *Monitorul Oficial*, nr. 192, 05.04.2013
207. Ordin nr. 3654/29.03.2012 al Ministrului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar, ciclul achizițiilor fundamentale – clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a și a Metodologiei privind aplicarea planurilor –cadru de învățământ pentru învățământul primar, ciclul achizițiilor fundamentale – clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, *Monitorul Oficial*, nr. 327 Partea I, 15.05.2012
208. Ordin nr. 5564 din 7 octombrie 2011 al Ministrului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului privind aprobarea Metodologiei de acreditare și evaluare periodică a furnizorilor de formare continuă și a programelor de formare oferite de aceștia
209. Ordin nr. 3130 din 1 februarie 2013 al Ministrului Educației Naționale privind modificarea și completarea Anexei la OMECTS nr. 5564/07.10.2011 privind aprobarea Metodologiei de acreditare și evaluare periodică a furnizorilor de formare continuă și a programelor de formare oferite de aceștia
210. Osborne, J., Duschl, R., Fairbrother, R. (2002). *Breaking the Mould? Teaching Science for Public Understanding*. Nuffield Foundation, www.kcl.ac.uk
211. Pacheco, J. A. (2012). Curriculum Studies: What is The Field Today?. *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, 8, http://www.uwstout.edu/soe/jaaacs/upload/v8_What_Is_The_Field_Today.pdf
212. Palmer, J. A. (ed.) (2006). *Fifty Major Thinkers on Education. From Confucius to Dewey*. Routledge, Taylor & Francis Group, London and New-York
213. Pan-Canadian Assessment Program (2010). *Teacher Questionnaire*. Council of Ministers of Education, Canada, <http://www.cmecc.ca/docs/pcap/pcap2010/pcap-teacher-questionnaire.pdf>
214. Parent, F., Jouquan, J., De Ketele, J. M. (2012). CanMEDS and other “competency and outcome-based approaches” in medical education: clarifying the ongoing ambiguity. *Advances in Health Sciences Education*, http://www.ulb.ac.be/esp/peda-sp/docs/CanMEDS_FP_JJ_JMDKTL.pdf

215. Passos, A. F. J. (2009). *A Comparative Analysis of Teacher Competence and its Effect on Pupil Performance in Upper Primary Schools in Mozambique and other SACMEQ Countries*. Doctoral Thesis, University of Pretoria, http://www.sacmeq.org/downloads/theses/Ana_Passos_Docitoral_Thesis_14July_2009.pdf
216. Patterson, J. L., Czajkowski, T. J. (1979). Implementation: Neglected Phase in Curriculum Change. *Educational Leadership*, 37, 3, 204–206
217. Păun, E. (1999). *Școala – Abordare sociopedagogică*. Editura Polirom, Iași
218. Păun, E. (2002). O „lectură” a educației prin grila postmodernității. În E. Păun, D. Potolea (coord.), *Pedagogie – Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 13–24
219. Păun, E. (2006). Transposition didactique: un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'education*, 22, 3–13
220. Perrenoud, P. (1993). *Organiser l'individualisation des parcours de formation: peurs à dépasser et maîtrises à construire*. Université de Genève, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_15.html
221. Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques: des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, Montreal, XXIV, 3, 487–514, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_26.html
222. Perrenoud, P. (2005). *Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université?*. Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), Geneva, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html
223. Petty, G. (2007). *Profesorul azi. Metode moderne de predare*. Editura Atelier Didactic, București
224. Peyser, A., Gerard, F. M., Roegiers, X. (2006). *Implementing a pedagogy of integration: some thoughts based on a Textbook Elaboration Experience in Vietnam*. Planning and Changing, 37, 1/2, 37–55
225. Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., Taubman, P. M. (2000). *Understanding Curriculum. An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Peter Lang Publishing, Inc., New York
226. Popa, O., Bucur, F. (2012). ICT in the Romanian Compulsory Educational System. Expectations vs Reality. *Proceedings of the 7th International Conference on Virtual Learning*, Editura Universitatii din Bucuresti, 213–219
227. Popa, O. R., Bucur, N. F. (2014). Strengths and Weaknesses of the Romanian Pre-Service Training System in Prospective Secondary-School Teachers’ View. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 256–261
228. Porter, A. C., Smithson, J. L. (2001). *Defining, Developing, and Using Curriculum Indicators*. CPRE, Research Report Series RR-048, University of Pennsylvania
229. Posner, G. J. (1998). *Five Models of Curriculum Planning*. În L. E. Beyers, M. W. Apple (eds.), *The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities*, SUNY Press, New-York
230. Potolea, D. (2002). *Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională*, În E. Păun, D. Potolea (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 69–85
231. Potolea, D. (2013). Doctoral Studies and Research Competences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 935–946
232. Potolea, D., Ciolan, L. (2003). Teacher Education Reform in Romania: A Stage of Transition. În B. Moon, L. Vlăsceanu, L. C. Barrows (eds.), *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Development*, UNESCO, Bucharest, 285–303
233. Potolea, D., Manolescu, M. (2006). *Teoria și metodologia curriculumului*. M.E.C., P.I.R.
234. Potolea, D., Negreț-Dobridor, I. (2008). *Teoria și metodologia curriculumului: statut epistemologic și dezvoltări actuale*. În D. Potolea, I. Neacșu, R. B. Iucu, I. O. Pânișoară (coord.), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, Editura Polirom, Iași, 128–177
235. Potolea, D., Noveanu, E. (coord.) (2008). *Informatizarea sistemului de învățământ: Programul S. E. I. Raport de cercetare evaluativă*. Editura Agata, București

236. Potolea, D., Toma, S., Borzea, A. (coord.) (2012). *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*. Editura Didactică și Pedagogică, București
237. Potolea, D., Toma, S. (2013). *Standarde pentru profesia didactică*. Congresul Educației, București, 14–15 iunie 2013 http://www.congresuleducatiei.ro/ckfinder/userfiles/files/SToma_%20DPotolea.pdf
238. Raportul Comisiei Prezidențiale (2007). *România Educației, România Cercetării. Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării*, București
239. Rădulescu, C., Iucu, R. (2013). Is Our Professional Identity Reflected in the European Documents on Education?. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 78, 205–209
240. Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, în *Official Journal L 394*, 30.12.2006, 10–18
241. Rey, O. (2008). From the transmission of knowledge to a competence-based approach. *Dossier d'actualité*, VST, Nr. 34, http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/34-april-2008_EN.pdf
242. Rey, B., Carette, V., Defrance, A., Hahn, S., Pacearcă, S. (2012). *Competențele în școală. Formare și evaluare*. Editura Aramis, București
243. Roegiers, X. (1999). *Savoirs, capacités et compétences à l'école: une quête de sens*, http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/PresentationExperts/PresentationExperts_Geneve04_Roegiers_Savoirs_Capacit%C3%A9s_FR.pdf
244. Rotariu, T., Iluț, P. (2001). *Ancheta sociologică și sondajul de opinie: teorie și practică*. Editura Polirom, Iași
245. Sacalış, N. (2008). Back To Itacka: Curriculum Studies in Romania. În W. F. Pinar (ed.), *International handbook of curriculum research*, Taylor & Francis e-Library, 535–540
246. Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7, 259–287
247. Schubert, W. H. (1993). *Curriculum Reform*. În G. Cawelti (Ed.), *Challenges and Achievements of American Education*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria VA, 80–115
248. Schubert, W. H. (2008). The curriculum-curriculum: Experiences in teaching curriculum. În B. Slater Stern, M. L. Kysilka (eds.), *Contemporary Readings in Curriculum*, SAGE Publications, 41–47
249. Șerbănescu, L. (2013). Educational policies on initial training for the teaching career in Romania. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 749–753
250. Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, 4–14
251. Shulman, L. S. (2004). *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning and Learning to Teach*. Jossey-Bass, San Francisco
252. Singer, M. F., Sarivan, L. (2009). Curriculum Reframed. MI and New Routes to Teaching and Learning in Romanian Universities. În J.-Q. Chen, S. Moran, H. Gardner (Eds.), *Multiple Intelligences around the World*, Jossey-Bass, San Francisco, 230–244
253. Singer, M. F., Sarivan, L. (2010). The Basics of Non-Learning: Are They Set In Elementary Grades?. *Buletinul Universității Petrol – Gaze din Ploiești, Seria Științele Educației*, LXII, 2, 68–77
254. Singer, M. (2002). Reforma curriculară de la concepere la implementare. Bilanț la început de mileniu. În L. Vlăsceanu (coord.), *Școala la răscrucă. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, Vol. I, Ed. Polirom, Iași, 130–149
255. Singer, M. F. (2007). Balancing Globalisation and Local Identity in the Reform of Education in Romania. În B. Atweh, M. Borba, A. Barton, D. Clark, N. Gough, C. Keitel, C. Vistro-Yu R. Vithal (Eds.), *Internalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education*, Dordrecht: Springer Science, 365–382
256. Singer, M. F., Sâmihiān, F., Holbrook, J., Crișan, A. (2014). Developing a competence-based curriculum for the 21st century: the case of Kuwait. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 475–481
257. Skelton, A. (1997). Studying Hidden Curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5, 2, 177–193

258. Slattery, P. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. Garland Publishing, Inc., New-York-London
259. Stabback, P., Male, B., Georgescu, D. (2011). *What makes a good quality school curriculum?. Background paper*. UNESCO, Geneva, http://www.academia.edu/3008064/What_makes_a_good_quality_school_curriculum
260. Stăiculescu, C., Păduraru, M. E. (2013). Initial teacher training in Romania – a critical view. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 780–784
261. Stan, E. (2004). *Pedagogie postmodernă*. Editura Institutul European, Iași
262. Stan, E., Suditu, M., Safta, C. (2011). The teachers and their need for further education in didactics – An example from the Technology curricular area. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 112–116
263. Stoica, A. (2003). *Evaluarea progresului școlar. De la teorie la practică*. Editura Humanitas Educațional, București
264. The New Teacher Project (2010). Teacher Evaluation 2.0. <http://tntp.org/assets/documents/Teacher-Evaluation-Oct10F.pdf>
265. Tomșa, Gh. (2005). Probleme teoretice și practice ale curriculum-ului. Reforma curriculum-ului în învățământul românesc. În Gh. Tomșa (coord.), *Psihopedagogie preșcolară și școlară – definitivat și gradul II didactic*, Ministerul Educației și Cercetării, București, 101–125
266. Tomșa, Gh., Oprescu, N. (2007). *Bazele teoretice ale psihopedagogiei preșcolare*. Editura V&I Integral, București
267. Tudorică, R. (2004). *Dimensiunea europeană a învățământului românesc*. Editura Institutul European, Iași
268. Tyler, R., W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press, Chicago
269. Văideanu, G. (1988). *Educația la frontieră dintre milenii*. Editura Politică, București
270. Văideanu, G. (1981). Structurile necesare reformei și rolul cercetării pedagogice. În D'Hainaut, L. (coord.), *Programe de învățământ și educație permanentă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 45–61
271. van den Akker, J. (2003). Curriculum Perspectives: An Introduction. În J. van den Akker, W. Kuiper, U. Hameyer (eds.). *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 1–10
272. van den Akker, J. (2010). Design research on technology-based innovations. În *Inspired by Technology, Driven by Pedagogy. A Systemic Approach to Technology-Based School Innovations*, OECD, 123–140
273. Verger, A., Altinyelken, H. (2013). Global education reforms and the new management of teachers: A critical introduction. În A. Verger, H. K. Altinyelken, M. de Koning (eds.), *Global Managerial Education Reforms and Teachers: Emerging Policies, Controversies and Issues in Developing Contexts*, Education International Research Institute, 1–18, <http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Global%20Managerial%20Education%20Reforms%20and%20Teachers.pdf>
274. Vlăsceanu, L. (coord.) (2002). *Școala la răscrucă. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*. Editura Polirom, Iași
275. Voiculescu, E., Voiculescu, F. (2007). *Măsurarea în științele educației: teorie, metodologie, aplicații*. Editura Institutul European, Iași
276. Vrăsmaș, E. (2011). Reflecții asupra direcțiilor actuale în studiile privind educația timpurie. *REPERE. Revistă de Științele Educației*, 5, 1–19
277. Weber, S. M. (2008). *K-12 Curriculum Development*. http://www.k12curriculumdevelopment.com/uploads/1/7/0/2/1702826/curriculum_types.doc
278. Westera, W. (2001). Competences in education: a confusion of tongue. *Journal of Curriculum Studies*, 33, 1, 75–88
279. Wiggins, G., McTighe, J (2005). *Understanding by Design*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia
280. Wilson, L. O. (2005). *Leslie Owen Wilson's Curriculum Index, 2005*. <http://www4.uwsp.edu/education/lwilson/curric/curtyp.htm>
281. Wurzburg, G. (2010). Making reform happen in education. În OECD, *Making Reform Happen: Lessons from OECD Countries*, OECD, 159–182

282. Zhang, H., Zhong, Q. (2008). *Curriculum Studies in China: Retrospect and Prospect*. În W. F. Pinar (ed.), *International Handbook of Curriculum research*, Taylor & Francis e-Library, 253–270
283. <http://www.surveysystem.com>, Creative Research Systems
284. www.edu.ro, Ministerul Educației Naționale
285. <http://www.isj.ph.edu.ro/>, Inspectoratul Școlar Județean Prahova
286. <http://www.ccdph.ro/nou/>, Casa Corpului Didactic Prahova
287. <http://www.ise.ro/>, Institutul de Științe ale Educației
288. <https://www.statsoft.com/textbook>, StatSoft



ISBN: 978-973-595-884-8